

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2018

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Рамм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

С. В. Аলেখина, кандидат психологических наук, доцент, Москва

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

R. O. Agvelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

В. И. Петрицев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

А. К. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

Founder: FSBEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration
PI №77-16812 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2018

© Сибирский педагогический журнал, 2018

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2018

© Siberian Pedagogical Journal, 2018

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Мудрик А. В., Патутина Н. А. Методологические основы создания условий позитивной социализации учащихся: постановка проблемы 7

Джуринский А. Н. Практики социального и гражданского воспитания в общеобразовательной школе России 15

Чванова Л. В., Касаткина Н. Э., Казин Э. М., Красношлыкова О. Г. Психолого-педагогические подходы к проблеме социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона 20

Шишарина Н. В. Инновации в воспитании как фактор эффективного развития образовательной организации 30

Татарина М. Н. Тексты эмоционально-ценностного содержания в обучении иноязычной письменной речи на профильно-ориентированной ступени в общеобразовательной школе 37

Голубева М. В. Мотивация родителей к обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку 48

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А. Модель процесса практико-ориентированной подготовки педагога в вузе 55

Азизов А. А., Абдуллоева А. У. Сущность понятий компетенции и профессиональной компетентности будущего дизайнера швейных изделий 69

Корытков В. А., Леона А. В. Модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям 77

Лотова Н. К., Прудецкая Н. Е. Развитие речевой культуры в профессиональной деятельности студентов неязыкового вуза 84

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Mudrik A. V., Patutina N. A. Methodological Bases of Creation of Conditions Positive Socialization of Students: The Problem..... 7

Dzhurinskiy A. N. The Practice of Social and Citizenship Education in General School Russia ... 15

Chvanova L. V., Kasatkina N. E., Kazin E. M., Krasnoshlikova O. G. Psychological and Pedagogical Approaches to the Problem of Social Adaptation of Students in the Educational Infrastructure of the Region..... 20

Shisharina N. V. Innovation in Education as a Factor of Effective Development Educational Organization..... 30

Tatarinova M. N. Texts of Emotionally-Valuable Contents in Teaching Foreign Language Written Speech on the Profile-Oriented Stage in Comprehensive Schools..... 37

Golubeva M. V. Parents' Motivation for Preschoolers' English Language Learning 48

PROFESSIONAL TRAINING

Vedernikova L. V., Elantseva S. A., Povoroznyuk O. A. Model of the Process of Practice-Oriented Universitytraining of Teacher 55

Azizov A. A., Abdulloeva A. U. The Essence of the Concepts of Competence and Professional Competence Future Designer Sewing Products..... 69

Korytkov V. A., Leopa A. V. The Military Specialists Adaptation to Professional Activity Model in The Process of Trainingon Military Occupational Specialties 77

Lotova N. K., Prudeckaya N. E. Development of Speech Culture in the Professional Activity of Students of the Unless School..... 84

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дмитриев А. А., Верхотурова Н. Ю. Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования 90

Маст С. В. Личностные копинг-ресурсы подростков, проживающих в замещающих и кровных семьях 99

Биссинг Н. А. Влияние ольфакторных стимулов на эмоциональное состояние 108

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Чернова М. Б. Феномен эмиграции и проблемы диалога в социокультурном пространстве 113

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Лукьянов О. В. Рецензия на монографию «Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд» (авторы: М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов, А. А. Утюганов, Н. Р. Хакимова) 123

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Dmitriev A. A., Verkhoturova N. Y. Emotional Response: Phenomenology, Structural-Component Composition, Problems and Prospects of Research 90

Mast S. V. Coping Resources Prospection Solution of the Problems of Addictive Behavior of Adolescents Living in Foster Families and Blood 99

Bissing N. A. The Influence of Olfactory Stimuli on Emotional State 108

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Chernova M. B. Phenomenon of Emigration and Problems of Dialogue in the Socio-Cultural Space 113

SCIENTIFIC LIFE

Lukyanov O. V. Review of the Monograph "Post-nonclassical Pedagogical Psychology: Axiological trend" (M. S. Janicki, A. V. Seryj, M. S. Ivanov, A. A. Utuganov, N. R. Khakimova) 123

УДК 316.7+371

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0410-9487, Москва

Патутина Наталия Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и правопедения, Московский городской педагогический университет, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Москва

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ¹

Аннотация. В тексте статьи содержится постановка проблемы формирования методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся. Разноплановые трансформации современного общества обусловили существенные изменения в социализации больших групп детей, подростков, юношей и девушек. В связи с этим необходимо исследовать изменения количественных и качественных параметров детей с традиционными и новыми группами проблем, разрабатывать научно обоснованные пути и способы работы с различными категориями детей – жертв неблагоприятных условий социализации по профилактике, минимизации, коррекции и таких отклонений, и порождающих их виктимогенных факторов. В статье охарактеризована социальная, теоретическая и практическая актуальность проблемы. В связи с этим на первый план выходит научная новизна проблемы исследования и теоретическая значимость, т. к. исследование направлено на разработку концепции, в которой будут представлены характеристики виктимизированных индивидов и групп и породивших их факторов. Автор предлагает характеристику существующих подходов к решению заявленной проблемы в междисциплинарном ракурсе; особое внимание уделено предшественникам социально-педагогической виктимологии и аспектам ее развития в русле создания условий позитивной социализации детей, подростков, юношей, девушек. Исследование методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся базируется на общеметодологическом принципе дополнительности, применение которого позволяет интегрировать данные человековедческих и обществоведческих отраслей знаний, рассмотреть и охарактеризовать человека и малую группу не только как объектов и субъектов, но и как жертв неблагоприятных условий социализации, системно изучить объективные и субъективные факторы становления индивидуального или группового субъекта жертвой неблагоприятных условий социализации, разработать пути профилактики и нейтрализации виктимогенных потенций факторов социализации. В статье характеризуются новизна, теоретическая и практическая значимость поставленной проблемы.

Ключевые слова: методология, позитивная социализация, социально-педагогическая виктимология, жертва неблагоприятных условий социализации.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00796-ОНГ «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся»

Постановка проблемы. Произошедшие за последние четверть века социально-экономические, социально-политические, социально-культурные и социально-педагогические процессы, а также ряд популяционных изменений привели к тому, что социализация больших групп детей, подростков, юношей и девушек претерпела довольно существенные изменения – институциональные, ценностные, процессуальные и др.

Одним из следствий этих изменений стала настоятельная необходимость исследования:

- изменений количественных и качественных параметров детей с традиционными и новыми физическими, психологическими и социальными проблемами, их типизации и локализации по различным показателям;

- путей и способов, общих и специфических принципов, целей, содержания, форм и методов работы с различными категориями детей – жертв неблагоприятных условий социализации по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации, коррекции как этих отклонений, так и порождающих их виктимогенных факторов. **Цель статьи** обусловлена актуальностью исследования, которая имеет социальный аспект (наличие в социуме различных типов жертв неблагоприятных условий социализации), а также теоретико-методологический, т. к. проводимые фрагментарные исследования соответствующих групп учащихся не имеют парадигмальной основы. Это резко снижает их научность и эвристичность, а также сдерживает междисциплинарные исследования и разработку прикладных вопросов причин виктимизации, возможностей профилактики и девиктимизации определенных типов индивидов и групп. В характеристике актуальности явно просматривается научная новизна проблемы исследования и теоретическая значимость, т. к. будет предпринята попытка разработать кон-

цепцию, в которой будут представлены инвариантные и вариативные, традиционные и инновационные характеристики виктимизированных индивидов и групп, а также породивших их факторов. В связи с этим исследование станет фактически методологически оформленным разделом современного социально-педагогического знания (социально-педагогической виктимологии).

Основными аспектами исследования станут выявление видов и типов жертв неблагоприятных условий социализации, виктимогенных факторов социализации, разработка способов подготовки педагогов к работе с виктимными детьми.

Теоретическая проработанность проблемы (научная экспозиция). Проблема разработки методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся затрагивается в работах ряда отечественных и зарубежных педагогов, с одной стороны, фрагментарно и в других логиках, с другой – относительно общепризнанного решения этой проблемы обнаружить в имеющейся литературе не удалось.

Эта проблема имеет междисциплинарный характер. Философы рассматривают в качестве методологических основ социальной педагогики в целом и создания условий позитивной социализации человека, учащихся, в частности, применение в педагогической теории идей различных философских и/или философско-психологических систем – прагматизма, экзистенциализма, необихевиоризма и др. Такие идеи, с точки зрения адептов этого подхода, используются в качестве методологических предпосылок для определения моральных принципов, установок, моральных и социальных качеств, которые нужно воспитывать у людей (В. И. Бакштановский, О. Н. Крутова, Е. П. Потапова, Ю. В. Согомонов, К. А. Шварцман и др.) [1; 10].

Схожие идеи высказывают некоторые зарубежные исследователи (например,

М. Петерсон и его последователи), которые, помимо всего прочего, выделяют в качестве специфической проблему человека – жертвы социализации. Социологи разработали ряд методологических подходов, исходящих из различных вариантов систематизации проблем, ими исследуемых. Однако большую их часть характеризует сходство в определении исследовательских задач: анализ воспитания как социального института, выявление и характеристика факторов социализации на различных возрастных этапах, определение детерминант позитивной и негативной социализации, т. е. условий появления жертв неблагоприятных условий социализации, причин их виктимизации и возможностей девиктимизации. Это делает социологию одной из дисциплин, в рамках которых рассматриваются не только вопросы позитивной и негативной социализации и создания социально-педагогических условий для позитивного варианта, но и макро- и мезопроблемы социально-педагогической виктимологии (Л. Б. Боярская, Э. С. Панасенко, Ю. В. Константиновский, Н. Смелзер и др.) [9; 11].

В педагогике в целом и в социальной педагогике в частности методологические проблемы выделяются и трактуются различными исследователями по-разному. Можно выделить наиболее известные и проработанные методологические подходы, авторами которых являются В. Г. Бочарова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, В. А. Сластенин [7].

Однако разработанные ими подходы не претендуют на целостную методологию (кроме спорных идей И. А. Липского) социальной педагогики, они имеют продуктивный, но фрагментарный характер. Это не случайно, поскольку целостное описание объекта социальной педагогики – социального воспитания в контексте социализации – требует значительной эмпирической основы. Сегодня фактологическая база социальной педагогики включа-

ет в себя такие ее разделы, например, как теория, методика, психология социального воспитания и социально-педагогическая виктимология и имеет фрагментарный характер [5; 6].

Кроме того, не менее проблематично выявление взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих социализации и социальному воспитанию как ее части. Это связано с тем, что в социальной педагогике почти отсутствует необходимая для разработки методологических основ создания условий позитивной социализации учащихся теоретическая основа в виде развитой системы первичных допущений, постулатов и т. п. [2]. Заполнение этой лакуны возможно при использовании элементов концепций и эмпирических материалов социологии, криминологии, социальной, возрастной и организационной психологии, которые позволят решить задачи, стоящие перед теорией и методикой создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся, а серьезная разработка относительно нового раздела – социально-педагогической виктимологии – решить проблемы, связанные с наличием различных типов жертв неблагоприятных условий социализации.

Социально-педагогическая виктимология – одна из разновидностей более старого и широкого научного направления – виктимологии (науки о жертвах преступлений), которая первоначально развивалась как отрасль криминологии [4].

Истоки виктимологической науки восходят к трудам криминолога Г. фон Гентига (1887–1974) и юриста Б. Мендельсона (1900–1998). Сами авторы считали, что исследования в данной области не должны ограничиваться уголовной хроникой, поскольку виктимологию следует развивать в направлении учения о жертве вообще. Впоследствии такой подход действительно заявил о себе, получив название общей или генеральной виктимологии. Одновременно с этим внутри западной криминальной

виктимологии выделились три академических школы, по-разному интерпретирующие феномен человеческой виктимности.

Позитивистская (традиционная) виктимология, представители которой постулируют необходимость рассматривать жертву в качестве субъекта, ответственного за процесс собственной виктимизации. Позитивистская виктимология напрямую восходит к трудам Г. Гентига и Б. Мендельсона и считается прямым продолжением их наследия.

Радикальная виктимология. Если представители позитивистского подхода рассматривают процесс виктимизации как результат наличия у человека определенных личностных качеств, определяющих его «жертвопригодность», то сторонники радикального подхода усматривают виктимизацию населения как следствие актуального социального устройства. Поэтому проблема прав человека здесь постулируется как одна из важнейших виктимологических проблем.

Критическая виктимология представляет собой подход, который также исследует процесс виктимизации в широком социальном контексте. Однако если в рамках радикального подхода ученые сосредотачивают внимание на связях между социальными классами, игнорируя расу, пол и возраст жертв, то представители критического подхода придают последним большое значение (R. I. Mawby, S. Walklate и др.) [12; 13]. Критический подход испытал на себе большое влияние феминистского движения, и, вероятно, поэтому в рамках этой школы в качестве ведущих вопросов рассматриваются проблемы сексуальных домогательств, домашнего насилия, жестокого обращения с детьми, явление патриархата и дискриминации женщин.

Особняком стоит в американской науке так называемая генетическая виктимология – учение, согласно которому код жертвы передается человеку по наследству, а его виктимное поведение возникает при

наложении определенных жизненных обстоятельств на личностные особенности человека (Ч. К. Тойч, Дж. М. Тойч).

Отечественная виктимологическая мысль взяла свой старт в конце 1960-х гг. У истоков ее развития стояли криминологи Л. В. Франк (1920–1978) и Д. В. Ривман (1929–2007). Хотя зарубежная виктимология к тому моменту успела приобрести междисциплинарный характер, российские ученые предпочли работать исключительно в ее криминологическом аспекте. Л. Франк и Д. Ривман породили целую плеяду российских виктимологов (Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий, А. Л. Репецкая, В. Я. Рыбальская, В. С. Устинов, Г. И. Чечель).

С 1980-х гг. и по настоящее время в рамках виктимологического знания начинают выделяться относительно самостоятельные дисциплины со своими специфическими целями и методами исследования: криминальная политическая виктимология (П. А. Кабанов и др.); этническая виктимология (А. А. Налчаджян); психологическая виктимология (И. Г. Малкина-Пых, В. Е. Христенко и др.).

Во второй половине 1980-х гг. идеи виктимологии получили свое развитие в педагогике. К 1989 г. были осознаны и обоснованы необходимость и целесообразность разработки новой отрасли знания – социально-педагогической виктимологии – предметной областью которой были определены проблемы людей, так или иначе ставших или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации [3].

Сегодня социально-педагогическая виктимология представляет собой перспективную отрасль научного знания, которая позволяет глубже проникнуть в понимание феномена социализации через исследование его инверсий на уровне семьи, группы сверстников, микросоциума, традиционных церквей и религиозного андеграунда, города, страны и государства, общества и мира, а также протекающих глобализационных процессов и Интернета.

Описание исследования. Разработка методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся, как мы показали, имея определенные теоретические заделы, необходима для решения современных задач создания условий для позитивной социализации учащихся с использованием как традиционных, так и инновационных знаний (например, социально-педагогической виктимологии, инноватики, соционики и др.) [8].

Исследование, содержанием которого является разработка методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся, имеет комплексный характер, ибо в нем охвачены основные аспекты проблемы, без изучения которых разработка методологических основ фактически невозможна: выявление объекта и предмета, их изучение и характеристика; определение концептуального аппарата; разработка системы теоретических допущений и их эмпирическая проверка; охват исследованием различных категорий детей, подростков, юношей и девушек, ставших или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Исследование методологических основ создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся базируется на общеметодологическом принципе дополнительности (автор Н. Бор, адаптирован А. В. Мудриком для педагогических исследований), применение которого позволяет:

- интегрировать в исследовании необходимые для решения его конкретных задач элементы традиционных для педагогики принципов аксиологичности, культуросообразности, системности, историчности и ряда других;

- интегрировать данные человековедческих и обществоведческих отраслей знаний, эвристичных для разработки методологических основ создания социально-

педагогических условий позитивной социализации учащихся (например, социологии, инноватики, соционики, виктимологии);

- рассмотреть и охарактеризовать человека и малую группу не только как объектов и субъектов, но и как жертв неблагоприятных условий социализации;

- изучить и системно охарактеризовать объективные и субъективные факторы, могущие повлиять на становление индивидуального или группового субъекта жертвой неблагоприятных условий социализации;

- выявить и разработать пути и способы профилактики, нейтрализации, коррекции негативных (виктимогенных) потенций факторов социализации.

Результаты исследования. В результате исследования разработаны методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся как составной части социальной педагогики:

- выявлены и обоснованы методологические подходы к конструированию концепции заявленного исследования создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся;

- разработаны теоретические положения, предложены гипотезы и проведена их эмпирическая проверка;

- определены место, роль и функции социально-педагогической виктимологии в системе психолого-педагогического знания;

- дано системное, углубленное раскрытие концептуального аппарата исследования создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся.

Научная значимость результатов исследования состоит в решении актуальной научно-педагогической проблемы – выявлении и обосновании методологических основ специфического раздела социальной педагогики – создании социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся, а именно:

– в выявлении междисциплинарных подходов и концепций создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся (имеются в виду выше названные отрасли знания);

– в теоретическом анализе накопленных данных эмпирических исследований различных категорий детей, подростков, юношей и девушек – реальных и потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации;

– в выявлении инвариантных и вариативных характеристик виктимных индивидов и групп, возможностей их определения и влияния на них;

– в определении виктимогенных факторов социализации, возможностей и границ социально-педагогического влияния на них.

Результаты исследования могут быть использованы для решения прикладных задач различного уровня:

– в процессе разработки стратегии и тактики общества и государства, различных социальных институтов и конкретных

организаций по отношению к различным типам детей, подростков, юношей и девушек – жертв неблагоприятных условий социализации;

– для методолого-теоретического обоснования оптимальной системы профилактики, воспитания, реабилитации, адаптации и перевоспитания жертв неблагоприятных условий социализации;

– в ходе изучения виктимогенных факторов и опасностей процесса социализации и определения возможностей общества и государства по минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие человека в зависимости от его пола, возраста и других характеристик;

– для разработки общих и специфических целей, содержания, форм и методов работы по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации виктимогенных факторов, а также коррекции физических, психологических, социальных отклонений реальных или потенциальных жертв социализации.

Библиографический список

1. Бахитановский В. И., Потапова Е. Г., Согомонов Ю. В. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. – 215 с.
2. Воронаев М. В. Воспитательные системы образовательных учреждений: основы типологии. – Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2002. – 112 с.
3. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.
4. Мудрик А. В. Социализация и смутное время. – М.: Знание, 1991. – 78 с.
5. Мудрик А. В., Петрина М. Г. Социально-педагогическая виктимология: исторический экскурс // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 119–126.
6. Никитский М. В., Никитская Е. А. Формы и средства религиозного (православного) воспитания в рамках современной социально-педагогической практики // Вестник ПСТГУ. – 2014. – № 1. – С. 15–24.
7. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека. – М.: МПГУ: Homo Cyberus, 2011. – 400 с.
8. Ромм Т. А. История социальной педагогики. – М.: Юрайт, 2018. – 260 с.
9. Складорова Т. В. Критерии религиозности в психолого-педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 15–18.
10. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
11. Шварцман К. А. Философия и воспитание. – М.: Прогресс, 1985. – 208 с.
12. Mawby R. I. Defensible Space: A Theoretical and Empirical Appraisal // Urban Studies. – 1977. – Vol. 14, iss. 2. – P. 169–179.
13. Mythen G., Walklate S. Criminology and Terrorism. Which Thesis? Risk Society or Governmentality? // British Journal of Criminology. – 2006. – Vol. 46, iss. 3. – P. 379–398.

Поступила в редакцию 27.04.2018

Mudrik Anatoly Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Corresponding member of RAO, amudrik@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0410-9487, Moscow

Patutina Nataliya Anatol'evna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of State and Municipal Administration and Law, Moscow City Pedagogical University, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Moscow

**METHODOLOGICAL BASES OF CREATION
OF CONDITIONS POSITIVE SOCIALIZATION OF STUDENTS:
THE PROBLEM¹**

Abstract. The text of the article contains a statement of the problem of formation of methodological foundations of social and pedagogical conditions of positive socialization of students. Diverse transformations of modern society have led to significant changes in the socialization of large groups of children, adolescents, boys and girls. In this regard, it is necessary to investigate changes in the quantitative and qualitative parameters of children with traditional and new groups of problems, to develop scientifically based ways and means of working with various categories of children - victims of adverse socialization conditions for the prevention, minimization, correction and such deviations, and the factors that cause them. The article describes the social, theoretical and practical relevance of the problem. In this regard, the scientific novelty of the research problem and the theoretical significance are at the forefront, as the research is aimed at developing a concept that will present the characteristics of the victimized individuals and groups and the factors that gave rise to them. The author offers a description of existing approaches to solving the problem in an interdisciplinary perspective; special attention is paid to the predecessors of socio-pedagogical victimology and aspects of its development in the creation of conditions for positive socialization of children, adolescents, boys and girls. The study of the methodological foundations of the creation of socio-pedagogical conditions of positive socialization of students is based on the General methodological principle of complementarity, the use of which allows to integrate the data of human and social Sciences branches of knowledge, to consider and characterize a person and a small group not only as objects and subjects, but also as victims of adverse conditions of socialization, to systematically study the objective and subjective factors of the formation of an individual or a group of a victim of adverse conditions of socialization, to develop ways of prevention and neutralization of victimogenic potential factors of socialization. The article describes the novelty, theoretical and practical significance of the problem.

Keywords: methodology, positive socialization, socio-pedagogical victimology, victim of unfavorable conditions of socialization

References

1. Bakshtanovskij, V. I., Potapov, E. G., Sogomonov, Y. V., 1991. Choosing a future: towards a new educational ethics. Tomsk: Tomsk University Publ., 215 p. (In Russ.)
2. Nikolaev, M. V., 2002. The Educational system of educational institutions: the basis for typology. Tambov, 112 p. (In Russ.)
3. Mudrik, A. V., 1997. Introduction in social pedagogics. Textbook for students. Moscow: Institute of practical psychology Publ., 365 p. (In Russ.)
4. Mudrik, A. V., 1991. Socialization and the time of troubles. Moscow: Knowledge Publ., 78 p.

¹The publication is prepared in the framework of supported by RFBR scientific project № 17-06-00796-ONG "Methodological bases of creation of social and pedagogical conditions of positive socialization of students".

(In Russ.)

5. Mudrik, A. V., Petrina, M. G., 2015. Socio-pedagogical victimology: historical excursus. *Siberian pedagogical journal*, 5, pp. 119–126. (In Russ.)

6. Nikita, M. V., Nikitskaya, E. A., 2014. Forms and means of religious (Orthodox) education in the framework of modern socio-pedagogical practice. *St. Tikhon's University Review*, 1, pp. 15–24. (In Russ.)

7. Pleshakov, V. A., 2011. Theory of cybersocialization of the person. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., *Homo Cyberus* Publ., 400 p. (In Russ.)

8. Romm, T. A., 2010. The History of social pedagogy. Moscow: Urait Publ., 260 p. (In Russ.)

9. Sklyarova, T. V., 2013. Criteria of religiosity in psycho-pedagogical studies. *Siberian pedagogical journal*, 4, pp. 15–18. (In Russ.)

10. Smelser, N., 1994. *Sociology*. Moscow: Phoenix Publ., 688 p. (In Russ.)

11. Shvartsman, C. A., 1985. *Philosophy and education*. Moscow: Progress Publ., 208 p. (In Russ.)

12. Mawby, R. I., 1977. *Defensible Space. A Theoretical and Empirical Appraisal*. *Urban Studies*, 14, 2, pp. 169–179.

13. Mythen, G., Walklate, S., 2006. Criminology and Terrorism .Which Thesis? Risk Society or Governmentality? *British Journal of Criminology*, 46, 3, pp. 379–398.

Submitted 27.04.2018

*Джуринский Александр Наумович**Доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, djurins@yandex.ru., Москва*

ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИИ

Аннотация. Автор анализирует цели, задачи, содержание, взаимосвязь практик социального и гражданского воспитания в общеобразовательной школе в России. Дана общая сравнительная характеристика опыта, результатов, проблем социального и гражданского воспитания. Проанализированы идеи, инновации, неформальные и формальные практики, мониторинг социального и гражданского воспитания.

Ключевые слова: социализация школьника, социальное воспитание, гражданское воспитание, методы и формы социального и гражданского воспитания, реалии социального и гражданского воспитания.

Введение в проблему. Международные мониторинги выявили неоднозначность результатов социального и гражданского воспитания российских школьников [1; 9; 10]. Наши ребята демонстрируют высокую степень доверия государственным структурам и готовности участия в политической жизни. Так, 85 % российских респондентов заявили о намерениях в будущем участвовать в качестве избирателей в национальных выборах. Подобные данные внушают оптимизм, поскольку свидетельствуют о сохранении среди школьной молодежи гражданской позиции участвовать в социальной жизни. Вместе с тем сравнительные исследования подают сигнал о серьезных недостатках гражданского воспитания российских школьников. Наши ребята зачастую не умеют аргументировать собственную гражданскую позицию. Российская школа уделяет мало внимания таким темам, как права человека, судебная власть, парламентские способы управления государством, система и механизм выборов, глобальное сообщество и международные организации, региональные (европейские) институты и организации. Наши соотечественники не занимаются систематически общественной деятельностью, мало участвуют в политических дискуссиях, лишь в отдельных случаях анали-

зируют на занятиях политические события. В немногочисленных школьных советах роль учеников крайне незначительна. Реальная власть в школьных советах принадлежит дирекции. Российские школьники, согласно мониторингам, находятся на предпоследнем месте среди европейцев по степени участия в политических дебатах в классе. Хотя восьмиклассники российской школы несколько превышают средне-европейский уровень участия в голосовании в школьном совете (76 % против 66 %), они существенно уступают по этому показателю сверстникам из большинства европейских государств (32 % против 55 %).

Существенные причины недостатков социального и гражданского воспитания в российской школе – влияние авторитарных педагогических традиций, приверженность словесным технологиям воспитания. Последовательным гражданским воспитанием пренебрегают с первых дней обучения школьников. Им зачастую не предоставляют самостоятельность, не озадачивают ответственностью выбора. Слабы установки организовывать воспитание с ориентиром на активную гражданскую деятельность. По словам А. А. Фурсенко: «У нас в стране, и не только у нас, система образования достаточно авторитарна: условно говоря, учи, что тебе говорят, де-

лай, что тебе говорят, двигайся туда, куда говорят. Иногда это делается мягче, иногда жестче» [8].

В воспитании российских школьников развиваются процессы, направленные на эффективную социализацию подрастающего поколения. Программами общеобразовательной школы предусмотрено формирование общепринятых фундаментальных социальных ценностей. В школе популярность приобретают педагогические идеи сотрудничества и партнерства. В воспитании предлагается опора на такие базовые ценности, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность. Но при определении содержания и способов социального и гражданского воспитания остается немало лакун. Ждут системных решений такие проблемы, как: гендерные различия; социальное и гражданское воспитание представителей малых субкультур; глобальное (космополитическое) воспитание; идентичность и образование; воспитание в условиях социального неравенства; зависимость результатов социального и гражданского воспитания от профессионального статуса родителей; взаимосвязь социального, гражданского и патриотического воспитания; участие в жизни социума как путь гражданского воспитания; стратегия повышения качества социального и гражданского воспитания и др.

Цель статьи – проанализировать общее и отличное в практиках социального и гражданского воспитания, с учетом их реализации в отечественной и зарубежной традиции.

Исследовательская часть. В общем виде социализация личности в значительной степени сводится к формированию у человека способности к ответственным решениям в ситуации выбора в различных жизненных ситуациях. Школа должна воспитывать у молодых людей соответствующее поведение: от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликнуться на чужую беду. Современная

школа видит своим постоянным приоритетом социальное воспитание учащихся (В. Г. Бочарова, Л. В. Мардахаев, А. Д. Мудрик, Т. А. Ромм и др.), которое направлено на поощрение самостоятельности, эвристического мышления, общительности, высокой культуры [6; 7]. Речь идет о воспитании, при котором воспитанник ощущает личностный смысл деятельности в окружающем мире, когда поощряется свободное самоопределение личности, когда осваиваются когнитивные, эмоциональные, поведенческие ценности, когда видят связь между истиной, добром и красотой. Предусматривается внимание к условиям жизни школьников, обеспечение комфортной психологической атмосферы, когда поощряются их творческая активность, склонности и интересы. Социальное воспитание выступает процессом, основанным на сотрудничестве, партнерстве, когда ребенок становится полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения детей и взрослых, реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества. Однако зачастую высокие задачи социального воспитания далеки от реальной деятельности школы.

Практику гражданского воспитания, по-видимому, следует рассматривать в общем контексте социализации личности. Гражданское воспитание играет едва ли не центральную, связующую роль такой социализации. В гражданском воспитании речь идет прежде всего о приобретении политических компетенций. В качестве основных агентов гражданского воспитания рассматриваются школа, семья, средства массовой информации, мир политики. Цель гражданского воспитания состоит в формировании интегративных качеств личности, выражающихся в осознанном желании, способности и умении

правильно и эффективно функционировать в государстве, принимать активное участие в жизни политического сообщества, принося пользу согражданам. Предусматривается формирование социальной ответственности, мотивации к обеспечению индивидуального и общественного блага. Гражданское воспитание транслирует социальные ценности, принципы и убеждения, политические и правовые знания, знания о правах и обязанностях гражданина, формирует компетенции критического и независимого мышления.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании человека, который может успешно управлять собой внутри политического сообщества, определяемого Конституцией. Задачи, вытекающие из такой цели, предполагают инициацию общественно значимой деятельности школьников, знакомство с ролью общественных ценностей, базовых институтов и процедур политической жизни, воспитание любви к «родному пепелищу» – патриотизма, поощрение личного опыта гражданственности [5].

В школу на волне общественного свободомыслия возвращается идея воспитания независимого и свободного гражданина, неподвластного авторитарному контролю государства. Концепции гражданского воспитания предусматривают необходимость складывания новой российской государственности, формирования плюралистической идентичности, общенационального единства. Гражданское воспитание понимается как совокупность социальных и педагогических усилий по сохранению национальных языков и культур, созданию «российского суперэтноса» (М. Н. Кузьмин), состоящего из различных этнокультур [4]. Гражданское воспитание рассматривается как интегрированный социально-педагогический феномен, которому присущи ряд существенных признаков: направленность на понимание гражданского общества как особого социального организма, определение гражданином своих

отношений с социумом, формирование готовности к выполнению гражданских обязанностей и т. д. (А. С. Гаязов, Л. Л. Любимов, И. В. Суколенов, Г. Н. Филонов и др.).

В России накоплен значительный опыт практик социального и гражданского воспитания. В школе социально и граждански воспитывающее обучение – органическая часть образования. Гражданское воспитание осуществляется во многом при преподавании общественно-политических дисциплин. В школьные программы России включены темы и курсы граждановедения. На первом месте при этом стоят традиционные предметы гуманитарного содержания: литература, история, обществоведение. Изучение и освоение этих предметов рассматривается как важный источник социализации личности школьника. В учебные программы, кроме указанных традиционных дисциплин, на материалах которых осуществляется гражданское воспитание, в 2011 г. было предложено включать интегрированный курс «Россия в мире». Этот курс, куда входят материалы о месте российской державы в мировой истории, экономике, культуре, предназначался для того, чтобы учить школьника делать выводы, необходимые для выбора и принятия гражданских решений.

На социальное и гражданское воспитание направлен ряд инноваций: проект «Мое отечество», политико-экономическая игра «Новая цивилизация», деятельность кадетских корпусов, клубов и ассоциаций военно-патриотической направленности. Задачи гражданского воспитания решались при проведении Всероссийской акции «Я гражданин России», военно-спортивной игры «Победа», проектов «Гражданин» (Самара), «Гражданский форум» (Брянск), Всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество», Всероссийского слета юных патриотов «Равнение на победу» и т. п. Ценным в проектах и акциях оказалась нацеленность на осознание школьниками своих гражданских прав и обязанностей,

готовности к защите отечества, уважения к государственным символам.

Среди неформальных каналов социального и гражданского воспитания важное место занимают организации учащихся. Вакуум, возникший после распада пионерской и комсомольской организаций, постепенно заполняется за счет трансформации прежних и появления новых ассоциаций и движений. В 1991–1992 гг. возникает Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций. Детские движения ищут новые содержание и формы работы [3], динамично развивается общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников». Перспективным путем приобретения навыков социального, гражданского поведения выглядят ученические комитеты и школьные советы с участием учащихся. Ученические комитеты к началу 1990-х гг. имелись практически во всех школах. Затем их сменили школьные советы, которые занимаются помимо вопросов обучения социальными проблемами учащихся и преподавателей.

Заключение. Позитивные тенденции социального и гражданского воспитания юных россиян не могут, тем не менее, замаскировать проблемы, которые вызывают

глубокую озабоченность. В воспитание пришла идеология, окрашенная моралью общества потребления. Школа зачастую рассматривается не как очаг взращивания и самореализации личности, а прежде всего как поставщик образовательных услуг. В учебных заведениях живы традиции авторитарного воспитания. Во многом учебно-воспитательный процесс подчинен регламентациям и формализован. Подвергаются «коррозии» чувства доброты и сострадания к ближнему. Кумирами молодых людей, по нашему мнению, чаще становятся не представители науки, культуры, просвещения, здравоохранения, а поп-звезды, успешные бизнесмены, судьи и фотомодели. Жизненные идеалы значительной части учащихся ограничены дискотеккой, популярной вокальной группой и футболом. У школьников недостаточно развиты коммуникативные умения. В гражданском воспитании во многом утрачена социальная педагогическая функция трансляции общегражданских ценностей. В этой связи обращение к продуктивному опыту прошлого и опыту зарубежной практики может быть актуальным с точки зрения поиска и осмысления критериев эффективности, выбора педагогических условий (см., напр.: [2]) и ресурсов их реализации.

Библиографический список

1. Джуринский А. Н. Практики гражданского воспитания в общеобразовательной школе за рубежом // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 71–76.
2. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. – М.: Прометей, 2014. – 326 с.
3. Кирпичник А. Г. Некоторые основания детоцентрического подхода к детскому общественному движению // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 3. – С. 172–178.
4. Кузьмин М. Н., Артеменко О. И. Человек гражданского общества как цель образования

- в условиях полиэтнического российского социума // Вопросы философии. – 2006. – № 6. – С. 40–51.
5. Любимов Л. Л. Российская школа: воспитание гражданственности // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 278–300.
6. Мудрик А. В. Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
7. Ромм Т. А., Лаврентьева З. И., Анисеева Н. П., Лаврентьева О. А. и др. Воспитание: формирование социальности человека: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 254 с.
8. Фурсенко А. А. Стенограмма выступления на пленарной дискуссии «Пути развития профессионального и высшего образования

в условиях экономической турбулентности» // XVI Апрельская Международная конференция по проблемам развития экономики и общества (7–10 апреля 2015 г., Москва). – URL: https://conf.hse.ru/data/2015/04/23/1095263716/Education_seliger.pdf (дата обращения 15.04.2018).

9. *Goals 2000: EducateAmericaAct* [Элек-

тронный ресурс]. – URL: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html> (дата обращения: 18.04.2018).

10. *Hann C. L. Comparative civic education research: What we know and what we need to know // Citizenship Teaching and Learning. – 2010. – Vol. 6, № 1. – P. 5–23.*

Поступила в редакцию 25.04.2018

Dzhurinskiy Alexandr Naumovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogical Sciences, Prof., Moscow State Pedagogical University, djurins@yandex.ru, Moscow

THE PRACTICE OF SOCIAL AND CITIZENSHIP EDUCATION IN GENERAL SCHOOL RUSSIA

Abstract. This article by A. N. Dzhurinskiy presented goals, objectives, content, relationship and social practices of civic education in general school Russia. A general comparative characteristics of experience, results, problems of social and civic education are given. The ideas, innovations, informal and formal practices, monitoring of social and civic education in Russia are analyzed.

Keywords: Socialization of education, social education, civic education, methods and forms of social and civic education, realities of social and civic education.

References

1. Dzhurinskiy, A. N., 2017. The practice of citizenship education in a secondary school abroad. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, pp. 71–76. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Dzhurinskiy, A. N., 2014. Comparative education. Challenges of the XXI century. Moscow: Prometej Publ., p. 326 (In Russ.).
3. Kirpichnik, A. G., 2013. The main provisions revealing the essential foundations of the social movements of children are addressed in the article. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 19, № 3, pp. 172–178 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kuzmin, M. N., Artemenko, O. I., 2006. A Person of Civil Society as Education Goal in Russian Polyethnic Conditions. *Russian Studies in Philosophy*, 6, pp. 40–51 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Lyubimov, L. L., 2013. Russian school: Civic consciousness training. *Educational Studies Moscow*, 1, pp. 278–300. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Mudrik, A. V., 2009. Approaches to education – a bird’s eye view. *Parenting Issues*, 1, pp. 50–56. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Romm, T. A., Lavrentieva, Z. I., Anikeeva, N. P., Lavrentieva, O. A. et al., 2012. Education: formation of human sociality: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., p. 254. (In Russ.).
8. Fursenko, A. A. Transcript of remarks at a plenary discussion “the way of the development of vocational and higher education in times of economic turbulence”. The XVI April international conference on problems of development of economy and society (April 7–10, 2015, Moscow). Available at: https://conf.hse.ru/data/2015/04/23/1095263716/Education_seliger.pdf (accessed 15.04.2018). (In Russ.).
9. *Goals 2000: EducateAmericaAct*. Available at: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html> (accessed 18.04.2018).
10. Hann, C. L., 2010. Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*. Vol. 6, № 1, pp. 5–23.

Submitted 25.04.2018

УДК 316.6+373

Чванова Любовь Владимировна

Заместитель начальника, Департамент образования и науки по вопросам муниципальной образовательной политики, содержания общего и дополнительного образования Кемеровской области, lubach@mail.ru, ORCID 0000-0002-2205-2333, Кемерово

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, kasatkina@kemsu.ru, ORCID 0000-0002-9136-2247, Кемерово

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, kazin_valeol@mail.ru, ORCID 0000-0003-1462-5282, Кемерово

Красношлыкова Ольга Геннадьевна

Доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, ipk@kuz-edu.ru, ORCID 0000-0002-8452-9379, Кемерово

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЕ РЕГИОНА

Аннотация. Целью публикуемой статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка структурно-функциональных составляющих социальной адаптации обучающихся в образовательной структуре региона. С опорой на общеизвестные педагогические и психолого-физиологические представления в области изучения социальной адаптации и развития школьников указывается на необходимость применения таких педагогических технологий и средств, которые способствуют повышению социально-психологических, педагогических и физиологических адаптивно-ресурсных возможностей обучающихся.

Методология: концепция социально-психологической и физиологической адаптации обучающихся (Р. М. Баевский, И. И. Брехман, А. М. Вейн, Э. М. Казин, В. П. Казначеев, Н. Э. Касаткина, Н. А. Литвинова, Ф. З. Меерсон, А. И. Федоров); внедрение педагогических технологий в образовательный процесс обучающихся (М. М. Безруких, Э. М. Казин, О. Г. Красношлыкова, Т. Н. Семенкова, Н. К. Смирнов).

Основные результаты: в статье предложена схема структурно-функционального подхода к социальной адаптации школьников, показаны составляющие социальной адаптации обучающихся; обоснована необходимость организации службы психолого-педагогической и социальной помощи в общеобразовательной организации.

В заключении описаны образовательные и социальные цели и задачи образования, обусловленные необходимостью психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в организациях образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, здоровье, социальное развитие, психологическая устойчивость, коммуникативный потенциал, морально-нормативные ценности социализации, обучающиеся.

Постановка задачи. Цель статьи заключается в рассмотрении проблемы социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона.

Смысл данной работы, на наш взгляд, состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке структурно-функциональных составляющих со-

циальной адаптации обучающихся, способности индивида реализовывать свой адаптационный потенциал.

Адаптационный потенциал может рассматриваться как механизм согласования физиологических, психологических и поведенческих компонентов, поскольку при действии различных социальных контактов на передний план выступает рефлексивная саморегуляция, которая обеспечивает актуализацию возможностей личности, компенсацию поведенческих недостатков и личностных дефицитов, регуляцию индивидуальных психофизиологических состояний в связи с задачами сохранения и укрепления здоровья, повышения адаптивных возможностей организма, психофизического развития обучающихся, воспитанников [15].

Новая социокультурная ситуация развития современных обучающихся ставит совершенно новые задачи психолого-педагогического и медико-социального сопровождения системы образования. К прежним задачам психолого-педагогического сопровождения образования добавляются задачи, *связанные с психологической безопасностью образовательной среды, с психолого-педагогической и медико-социальной поддержкой детей с ограниченными возможностями здоровья, с помощью детям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, с разработкой системы экстренной психологической помощи* и многие другие [8; 16–19].

Недостаточная разработанность актуальности данной проблемы и определила тему настоящей статьи.

Введение в научную проблему. *Социальная адаптация* – это приспособление человека к происходящим социальным событиям, усвоение личностью групповых норм и ценностей, выражающейся в формировании и развитии когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных и адаптивно-ресурсных связей [2–4; 6; 12–14; 18].

Процесс социальной адаптации обучающихся предполагает развитие у школьников гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной психолого-физиологической адаптации к учебной деятельности и усвоению морально-нормативных ценностей социализации и профессиональной самоидентификации обучающихся [6; 7; 19].

Успешная реализация процесса социальной адаптации обучающихся возможна при создании структурно-функционального механизма, позволяющего целенаправленно и последовательно осуществлять комплекс воспитательно-образовательных, оздоровительно-профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий в системе образовательных организаций [8; 9].

Методологическую основу настоящего исследования составили: теоретические положения возрастной психологии о новообразованиях подросткового и юношеского возраста (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Г. Маджуга, А. В. Мудрик, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн); концепция социально-психологической и физиологической адаптации обучающихся (Р. М. Баевский, И. И. Брехман, А. М. Вейн, Э. М. Казин, В. П. Казначеев, Н. Э. Касаткина, Н. А. Литвинова, Ф. З. Меерсон, А. И. Федоров); положения об активном влиянии социальной среды на развитие личности (А. В. Мудрик, А. Я. Олиференко, С. А. Расчетина, М. В. Фирсов); теоретико-методологические аспекты формирования социально-адаптивного образовательного пространства (Н. П. Абаскалова, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, И. А. Свиридова, А. И. Федоров).

Для оценки адаптивных возможностей обучающихся *необходим анализ соотношения личностных и поведенческих компонентов социальной адаптации* как процесса, в ходе которого обучающийся

стремится достичь определенного баланса между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности, овладения личностью новой ролью при вхождении в новую социальную ситуацию [1; 11].

Одним из основных условий личностного роста индивида, его социализации является физическое, психическое и социальное здоровье обучающихся и педагогов, которое во многом определяет успешность адаптации к учебной деятельности [11].

С учетом общеизвестных педагогических и психолого-физиологических представлений следует считать одним из перспективных направлений изучения возможностей социальной адаптации обучающихся в региональной образовательной среде развитие здоровьесберегающего и социально-адаптивного поведения личности [5; 10].

Теоретико-методологические подходы, разработанные в последние десятилетия в области изучения социальной адаптации и развития обучающихся, позволяют утверждать, что необходимо применение таких педагогических технологий и средств, которые способствуют повышению социально-психологических, педагогических и физиологических адаптивно-ресурсных возможностей; обеспечивают психическое, психофизиологическое, физическое и социальное развитие обучающихся, и частичную компенсацию недостатков, обусловленных влиянием других образовательных и социальных сред, с которыми взаимодействует каждый школьник [7; 8].

Исследовательская часть. В ходе исследования были сформулированы следующие задачи:

- 1) обосновать психолого-педагогические подходы к проблеме социальной адаптации обучающихся;
- 2) разработать и реализовать структурно-функциональные составляющие социальной адаптации школьников в образовательных организациях;
- 3) экспериментально проверить и обосновать педагогические условия формиро-

вания социальной адаптации обучающихся.

Исследования проводились на базе ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», его отделениях в городах: Ленинск-Кузнецкий, Новокузнецк, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», МБОУ «Старопестерёвская средняя общеобразовательная школа» Беловского муниципального района, МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 19» г. Ленинск-Кузнецкого, МКОУ «Санаторная школа-интернат № 82» г. Новокузнецка.

Участниками исследования, проведенного в течение 2011–2018 гг., были 3820 школьников в возрасте от 12 до 16 лет, 128 родителей, 161 педагог.

В течение 2013–2016 гг. нами было проведено поэтапное констатирующее исследование, позволяющее проанализировать особенности психологической структуры личности обучающихся, взаимосвязи между показателями здоровья, личностными и поведенческими характеристиками, отражающими особенности социальной адаптации и дезадаптации обучающихся, условиями развития в социальной и образовательной среде. В качестве диагностического инструментария нами был выбран комплекс валидных методик, тесты, анкеты, позволяющие получить данные для анализа особенностей адаптации и дезадаптации обучающихся.

С помощью методики А. Г. Маклакова «Адаптивность» мы проанализировали совокупность личностных качеств, включающих: *уровень психологической устойчивости, коммуникативного потенциала, морально-нормативных ценностей социализации* в качестве составляющих адапционного потенциала индивида.

Результаты исследования. *Констатирующий этап* исследования позволил нам в целом не только выявить уровень знаний у обучающихся по вопросам социальной

адаптации (предметные универсальные учебные действия), но и оценить ценностно-мотивационную сферу, а также типы межличностных отношений (личностные универсальные учебные действия).

В результате анализа психолого-педагогической литературы и на основе собственных исследований нами выделены *группы факторов, способствующих или препятствующих формированию социально-адаптивного поведения обучающихся в региональной инфраструктуре системы образования.*

К факторам, *способствующим* формированию социальной адаптации обучающихся, мы отнесли:

- *организационно-педагогические* (организация воспитательно-образовательного процесса, адекватная функциональным возможностям, возрастным и индивидуальным особенностям школьников);

- *социально-педагогические* (соответствие программ и технологий обучения возрастным, функциональным и типологическим особенностям обучающихся; оптимальный уровень двигательной активности; академическая успеваемость; наличие устойчивого интереса к приобретению знаний о будущей профессии, путях реализации профессиональных намерений и перспектив профессионального роста с учетом состояния здоровья и уровня адаптивных возможностей организма; использование дифференцированного подхода к формированию профессионального самоопределения обучающихся);

- *личностные* (высокий уровень знаний о здоровье и здоровом образе жизни; высокий уровень социально-психологических адаптивных возможностей организма; высокий уровень психологической стрессоустойчивости; наличие позитивных стратегий совладающего поведения; сформированность активной жизненной позиции; умеренный уровень личностной тревожности, сформированность мотивации к социально-адаптивному поведению,

отказ от употребления вредных для организма веществ);

- *социальные* (наличие устойчивого интереса к социально значимой деятельности; реализация комплексной региональной программы социальной и психолого-педагогической помощи несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья; формирование здоровьесберегающего и социально-адаптивного поведения на основе профилактики правонарушений и повышения уровня правосознания лиц, находящихся в различных условиях социального развития).

К факторам, *препятствующим* формированию социальной адаптации обучающихся, мы отнесли:

- *организационно-педагогические* (организация воспитательно-образовательного процесса без учета возрастных особенностей и функциональных возможностей организма обучающихся);

- *социально-педагогические* (академическая неуспеваемость; отсутствие устойчивого интереса к здоровому образу жизни; отсутствие прочных социально-позитивных связей; низкий уровень осмысленности личных жизненных планов; асоциальный тип семьи; несоответствие программ и технологий обучения возрастным функциональным и типологическим особенностям обучения; гиподинамия; школьная дезадаптация; ограниченность пространства и жизнедеятельности; закрытость пространственная и психологическая; узость жизненного пространства; отсутствие устойчивого интереса к приобретению знаний о будущей профессии; использование массового подхода к профессиональному самоопределению обучающихся);

- *психологические* (инфантилизм, негативизм, поиск острых ощущений, агрессивность; высокий уровень личностной и ситуативной тревожности; несформированность мотивации сохранения и укрепления здоровья; отсутствие устойчивого интереса в социально значимой деятельности;

низкий уровень стрессоустойчивости; пассивные стратегии совладающего поведения; высокий уровень сенситивности к внешним воздействиям в период полового созревания; нарушение социальной регуляции поведения; низкий уровень самосознания);

– *медико-физиологические* (нарушения в эмоциональной сфере; высокий уровень тревожности; несформированность знаний о своих индивидуальных особенностях и возможностях, о мире профессий, о здоровье и факторах, влияющих на самоопределение обучающихся; низкий уровень физиологических, адаптивных возможностей личности; наличие острых и хронических заболеваний; ретардация (задержка) и акселерация (ускорение) в половом развитии; неврозы, гиперактивность и разнообразные невротические нарушения; наследственная предрасположенность к аддиктивному поведению).

Данные экспериментальных наблюдений позволяют нам констатировать наличие тесной взаимосвязи между показателями здоровьесберегающей деятельности и процессом социальной адаптации обучающихся, которое осуществляется на основе формирования социально-адаптивного поведения, характеризующегося устойчивой мотивацией к ЗОЖ, психологической безопасностью, коммуникативностью, физической подготовленностью, морально-нормативными ценностями социализации личности, использованием активных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях.

Полученные экспериментальные данные определили наши концептуальные подходы к построению алгоритма структурно-функциональных составляющих социальной адаптации обучающихся.

Структурно-функциональные составляющие, раскрывающие внутреннюю организацию формирования социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона, представлены на рисунке 1.

Уровни сформированности социально-

адаптивного потенциала школьников могут быть охарактеризованы как:

– *высокий уровень сформированности социально-адаптивного потенциала*, который находит отражение в позитивном отношении обучающихся к здоровью и ЗОЖ в когнитивной и деятельностной сферах; в высоком уровне психологической устойчивости к стрессу, коммуникативности, физической подготовленности, выраженности морально-нормативных ценностей, реализации приспособительных возможностей личности на основе использования активных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях;

– *средний уровень сформированности социально-адаптивного потенциала* характеризуется рассогласованием между удовлетворительным когнитивным

и мотивационным обеспечением процесса сохранения здоровья, параметров социальной адаптации и недостаточным развитием личностных и поведенческих свойств, определяющих использование активных поведенческих ресурсов в стрессовых ситуациях;

– *низкий уровень сформированности социально-адаптивного потенциала* определяется на фоне отсутствия выраженных позитивных ценностных ориентаций по отношению к ЗОЖ; высоким уровнем тревожности, наличием предрасположенности к делинквентному и аддиктивному поведению; низкой стрессоустойчивостью; использованием пассивных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях.

Мы считаем, что процесс реализации структурно-функциональных составляющих социальной адаптации обучающихся в образовательных организациях региона может быть представлен как результат использования комплекса технологий, методов и средств психолого-педагогической и социальной направленности, способствующих психофизическому развитию школьников, поддержанию устойчивой мотивации к здоровому и безопасному об-

разу жизни, социализации личности, повышению уровня стрессоустойчивости, приспособительных возможностей организма, осуществляемых с учетом возрастных особенностей субъектов образовательной

деятельности, факторов, способствующих и препятствующих социальному развитию и самоопределению индивида, определяющих его условия социального развития и стратегии поведения в стрессовых ситуациях.

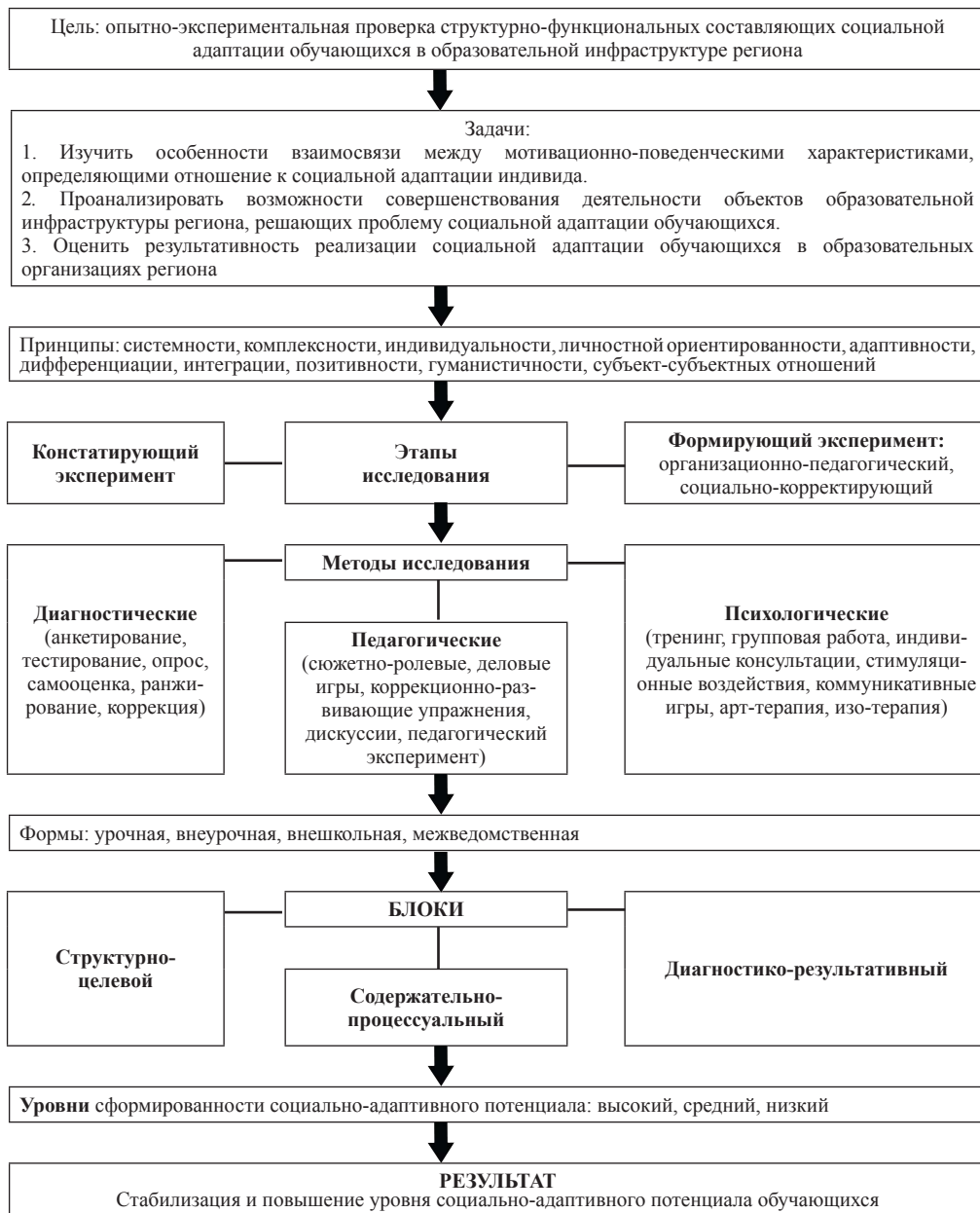


Рис. 1. Формирование составляющих социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона

Нами в течение 2016–2018 гг. реализованы 4 этапа *формирующего эксперимента* отдельных составляющих структурно-функционального механизма социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона на основе изучения пяти аналитических направлений:

1) социально-психологическая адаптация обучающихся при различной форме организации воспитательно-образовательного процесса;

2) физическое воспитание как средство укрепления здоровья, адаптации и развития личности;

3) психолого-педагогическое сопровождение предпрофильного и профильного обучения;

4) социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

5) профилактика правонарушений и формирование правосознания обучающихся.

Интерпретируя полученные данные, мы обратили внимание на то, что только у половины обследуемых младших школьников в условиях традиционного режима образовательной деятельности выявляются активные стратегии совпадающего поведения (54,8 %), а при модульном режиме активные копинг-стратегии являются доминирующими (87,5 %).

Исследование подтвердило, что в условиях перехода из начальной в основную школу *модульная* форма является более адаптивной, чем традиционная, поскольку способствует снижению общего уровня тревожности, повышению уровня успешности.

Показано, что *процесс интеграции общего и дополнительного физического образования* позволяет не только обеспечить всем субъектам образования систему знаний о здоровье и ЗОЖ, но и оказать существенное воздействие на формирование позитивных личностных, поведенческих и социально-педагогических характеристик.

Анализ эффективности психолого-медико-педагогического сопровождения воспи-

тательно-образовательного процесса детей с ОВЗ показал, что создание комфортного образовательно-оздоровительного климата в школе-интернате способствует позитивным изменениям в характере психоэмоционального самочувствия воспитанников: на 10 % увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем психоэмоционального самочувствия; на 28 % снизился уровень тревожности; у 65 % воспитанников отмечена положительная динамика роста уровня физической подготовленности; увеличение количества обучающихся со сформированными мотивациями на ЗОЖ и занятия физической культурой – на 14 %; более 80 % выпускников школы-интерната успешно продолжают обучение в образовательных организациях среднего профессионального образования.

Мы считаем, что последовательная и целенаправленная организация социально-адаптивной образовательной среды, реализующей программы содействия личностному и социальному самоопределению, психофизическому развитию, выбору профессии обучающихся может быть обеспечена *только при условии создания и развития в школе специализированных служб, обеспечивающих координацию и согласование административно-управленческой, организационно-педагогической и социальной оздоровительной форм деятельности в образовательной организации.*

Функционирование Службы должно существенно и позитивно влиять на решение задач, включающих:

- осуществление диагностики и контроля динамики функционального состояния, личностного и интеллектуального развития обучающихся, их индивидуального прогресса и достижений;

- создание условий развития обучающихся, оказание им психологической поддержки и содействия в трудных жизненных ситуациях;

- организацию психологического со-

провожения процессов коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ, находящихся в различных образовательных условиях, средах и структурах, в том числе определение для каждого ребенка с ОВЗ образовательного маршрута, соответствующего его возможностям и образовательным потребностям.

Выводы. В заключение отметим, что совокупность полученных нами в процессе констатирующего и формирующего экспериментов результатов позволяет прийти к выводу о том, что необходимость психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в организациях образова-

ния обусловлена образовательными и социальными целями и задачами образования:

– *образовательные* – приобретение обучающимися необходимых знаний, умений и навыков для профессионального самоопределения, профессионального развития, социальной успешности;

– *социальные* – общекультурное, личностное, познавательное развитие, сформированность ключевой компетенции образования – научить учиться, формирование у обучающихся совокупности универсальных учебных действий, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья, социального и экономического положения семьи.

Библиографический список

1. Айзман Р. И. Современные представления о здоровье и критерии его оценки // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 85–90.
2. Артемов Е. Д. Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии // Молодежь и труд. – М.: Наука, 1970. – 24 с.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Галынская Е. Н. Формирование основ культуры здоровья школьников в учреждениях дополнительного образования детей: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Кемерово, 2015. – 22 с.
5. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
6. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества. Деятельностно-структурная концепция. – М.: Дело, 2002. – 568 с.
7. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика:* учеб. пособие / под науч. ред. Э. М. Казина; ред. кол. Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова [и др.]. – Кемерово: Изд-во КРИП-КиПРО, 2009. – 347 с.
8. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. и др. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика:* учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. – М.: Омега-Л, 2013. – 443 с.
9. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. и др. *Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования:* учеб. пособие. – М.: Омега-Л, 2014. – 575 с.
10. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г. и др. *Здоровьесберегающая деятельность в системе образования:* учеб. пособие. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Омега-Л, 2016. – 443 с.
11. Казин Э. М., Блинова Н. Г., Литвинова Н. А. *Основы индивидуального здоровья человека:* учеб. пособие. – М.: Владос, 2000. – 189 с.
12. Казначеев В. П. *Современные аспекты.* – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
13. Кузнецов П. С. *Социологическая теория социальной адаптации:* автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Саратов, 2000. – 31 с.
14. Налчаджян А. А. *Социально-психологическая адаптация личности.* – Ереван, 1988. – 262 с.
15. Посохова С. Т. *Психология адаптирующейся личности: Субъектный подход.* – СПб., 2001. – 340 с.
16. Шинкаренко А. С. *Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни // Вестник КемГУ.* – 2015. – Т. 1,

№ 1. – С. 132–137.

17. Bernadette M., Melnyk Ph. D. et al. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents // American journal of Preventive Medicine. – 2013. – Vol. 45, iss. 4. – P. 407–415.

18. Bronfenbrenner U., Evans G. W. Developmental science in the 21st century:

Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings // Social Development. – N. Y., 2009. – P. 115–125.

19. McGough J. J., McCracken J. T. Adult. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Moving Beyond DSM-IV // Am. J. Psychiatry. – 2006. – Vol. 163 (10). – P. 1673–1675.

Поступила в редакцию 02.04.2018

Chvanova Lyubov Vladimirovna

Deputy Head of the Department of Education and Science on the issues of municipal educational policy, the content of general and additional education in the Kemerovo region lubach@mail.ru, ORCID 0000-0002-2205-2333, Kemerovo

Kasatkina Natalya Emilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Kemerovo State University, Russia, kasatkina@kemsu.ru, ORCID 0000-0002-9136-2247, Kemerovo

Kazin Eduard Mihailovich

Dr. Sci. (Biol.), Prof., Kemerovo State University, Russia, kazin_valeol@mail.ru, ORCID 0000-0003-1462-5282, Kemerovo

Krasnoshlikova Olga Gennadiyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Rector, Kuzbass Regional Institute of Skills Improvement and Retraining for Educators, Russia, ipk@kuz-edu.ru, ORCID 0000-0002-8452-9379, Kemerovo

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES
TO THE PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE OF THE REGION**

Abstract. The objective. The aim of the article is theoretical substantiation and experimental verification of structural and functional components of social adaptation of students in the educational structure of the region. It is pointed out the need for the use of such pedagogical technologies and tools that contribute to the increase of socio-psychological, pedagogical and physiological adaptive-resource opportunities for students.

Methodology. The concept of socio-psychological and physiological adaptation of students (R. M. Baevsky, I. I. Brekhman, A. M. Vein, E. M. Kazin, V. P. Kaznacheev, N. E. Kasatkina, N. A. Litvinova, F. Z. Meerson, A. I. Fedorov); Introduction of pedagogical technologies in the educational process of students (M. M. Bezrukih, E. M. Kazin, O. G. Krasnoshlykova, T. N. Semenkova, N. K. Smirnov).

The results. The scheme of structural-functional approach to social adaptation of schoolchildren is proposed in the article the components of social adaptation of students are shown; the necessity of organizing the service of psychological, pedagogical and social assistance in a general education organization is substantiated.

The conclusion are describe the educational and social goals and objectives of education, due to the need for psychological, pedagogical and medico-social support in education organizations.

Keywords: social adaptation, health, social development, psychological stability, communicative potential, moral and normative values of socialization, students.

References

1. Aizman, R. I., 2012. Modern ideas about health and criteria of its estimation. *Siberian pedagogical journal*, 9, pp. 85–90. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Artemov, E. D., 1970. Social problems of adaptation of young workers in industry. Moscow: Science Publ., 24 p. (In Russ.)
3. Berezin, F. B., 1988. Mental and psychophysiological adaptation of man. Leningrad: Science Publ., 270 p. (In Russ.)
4. Galynskaya, E. N., 2015. Formation of the bases of culture of health of school students in institutions of additional education of children. *Kemerovo*, 22 p. (In Russ.)
5. Dubrovinskaya, N. V., 2000. Psychophysiology of the child: Psychophysiological bases of child valeology. Moscow: VLADOS Publ., 144 p. (In Russ.)
6. Zaslavskaya, T. I., 2002. The social transformation of Russian society. Activity-structural concept. Moscow, 568 p. (In Russ.)
7. Kasatkina, N. Uh., Rudneva, E. L., Krasnoshchekova O. G. and others, 2009. Health-saving activity in the educational system theory and practice. *Kemerovo*, 347 p. (In Russ.)
8. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Rudneva, E. L., et al., 2013. Health-saving activity in the educational system: theory and practice. Moscow: Omega-L Publ., 443 p. (In Russ.)
9. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E., Rudneva, E. L., et al., 2013. Health-preserving infrastructure in education. Moscow: Omega-L Publ., 575 p. (In Russ.)
10. Kazin, E. M., Kasatkina, N. E. Krasnoshchekova, O. G., et al., 2016. Health-preserving activities in the educational system. Moscow: Omega-L Publ., 443 p. (In Russ.)
11. Kazin, E. M., 2000. Fundamentals of individual human health. Moscow: Vldos Publ., 189 p. (In Russ.)
12. Kaznacheev, V. P., 1980. Modern aspects of adaptation. Novosibirsk: Science Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Kuznetsov, P. S., 2000. Sociological theory of social adaptation. Saratov, 31 p. (In Russ.)
14. Nalchadzhyan, A. A., 1988. Social-psychological adaptation of personality. Yerevan, 262 p. (In Russ.)
15. Posokhova, S. T., 2001. Psychology of the adapting personality: Subject approach. St. Petersburg, 340 p. (In Russ.)
16. Shinkarenko, A. S., 2015. Pedagogical model of formation of safe and healthy lifestyle. *Vestnik KEMSU*, Vol. 1, no. 1, pp. 132–137. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bernadette, M., Melnyk, Ph. D., et al., 2013. Promoting Healthy Lifestyles in High School Adolescents *American journal of Preventive Medicine*. Vol. 45, is. 4, pp. 407–415.
18. Bronfenbrenner, U., Evans G. W., 2009. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*. N. Y., pp. 115–125.
19. McGough, J. J., McCracken, J. T., 2006. Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Moving Beyond DSM-IV. *Am. J. Psychiatry*, Vol. 163 (10), pp. 1673–1675.

Submitted 02.04.2018

Шишарина Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Иркутский государственный университет, nshisharina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2246-3407, Иркутск

ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Цель публикуемой статьи в актуализации проблемы изучения и разработки инноваций в воспитании как фактора эффективного развития образовательной организации и реализации мультидисциплинарного и междисциплинарного подходов, позволяющих создать инновационное поле для разработки и реализации инноваций в воспитании.

Методологию исследования составляют теоретические положения сущности инноваций, представленные в работах отечественных и зарубежных учёных: М. В. Кларин, М. М. Поташник, Ф. Янсен, Й. Шумпетер, Renzulli, R. K. Hartman.

Основным достижением, представленным в статье, является разработка научного описания эффективности инноваций в воспитании через проектирование и моделирование инновационного процесса.

Ключевые слова: воспитание, инновации в воспитании, эффективность, образовательная организация, мультидисциплинарность, междисциплинарность.

Постановка задачи. Инновации в воспитании являются обоснованным условием и одновременно фактором эффективного развития образовательной организации в современных условиях, а процесс создания инноваций (инновационный процесс) способствует становлению у обучающихся компетенций, заложенных в качестве основных результатов образовательной деятельности в новых стандартах образования всех уровней.

«Инновация отличает лидера от догоняющего» (Стив Джобс) – это высказывание ёмко характеризует миссию инноваций в инфраструктуре современного образования и определяет его лидирующую роль.

Целью представляемой статьи является сущностное раскрытие ресурсного потенциала инноваций в воспитании как фактора эффективного развития образовательной организации. Ответ на вопрос, почему именно инновации в воспитании являются фактором эффективности образовательной организации и будет являться нашей научной задачей.

Процесс создания инноваций в воспитании может быть креативным про-

странством для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, отношениями, образцами поведения, компетенциями), которые обеспечивают успешную социализированность (А. В. Мудрик, Т. А. Ромм и др.).

Актуальность представляемой нами темы научной статьи может быть определена целесообразностью поиска нового облика образовательной организации как системы, вбирающей в себя внешние вызовы и тенденции, а именно:

- успех образовательной организации зависит от поиска инновационных идей для осуществления изменений внутреннего и внешнего характера;

- конкуренция стимулирует образовательные системы и образовательные организации разрабатывать и внедрять новинки (для удержания своих позиций; для освоения нового сегмента рынка; для получения дополнительных конкурентных преимуществ);

- активные инновационные процессы переосмысления: поиск оригинальных

форм образовательного взаимодействия;

– современное конкурентное образование выступает основой развития человеческого капитала как фактора развития общества.

Государственные и правительственные вызовы научно-педагогической общест-венности сегодня выражаются в Концепции развития образования на 2016–2020 гг. (далее Концепция). В данной Концепции одной из важнейших задач, выдвинута задача: *создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики*. Важнейшим фактором-причиной формулировки такой серьезной задачи являются следующие факты:

- низкий уровень влияния профессионального образования на социально-экономическое развитие страны;
- 40 % выпускников педагогических вузов приходят работать в школу;
- после трех лет их работы в школах страны остается только 15 %.

В качестве решения данной задачи предлагается процесс *распространения структурных, содержательных и технологических инноваций, что предполагает:*

- организацию сети инновационных школ (не менее 200);
- реализацию инновационных проектов в образовании для отработки новых структурных, содержательных и технологических инноваций в обучении и воспитании;
- создание национальных методических сетей (около 30) по распространению инновационных образовательных технологий.

Выдвинутые в мае 2018 года президентом РФ национальные цели ориентируют научное сообщество на поиск и разработку современных инновационных технологий, в том числе в воспитании.

Следовательно, вопрос об инновациях в воспитании как фактор эффективного развития современной образовательной организации очень актуален.

Введение в научную проблему. Со-стояние методологического исследования сущности инноваций в воспитании можно представить следующим образом.

В первую очередь необходимо обозна-чить работы отечественных и зарубеж-ных авторов (И. В. Алешина, В. В. Вовко, А. В. Головин, Л. Н. Орлова, А. А. Котля-ревский, С. Н. Князев, В. Г. Медынский, А. И. Пригожин, Ф. Янсен, К. П. Янков-ский, Й. Шумпетер, С. С. Кузнец, Г. Менш, Ю. В. Яковец, Э. Роджерс, J. P. Andrew, E. S. De Rocco, A. Taylor, J. A. Hobson, E. Mansfield, J. S. Renzulli, R. K. Hartman), которые посвящены философско-антро-пологическому и социально-экономиче-скому аспектам феномена «инновация». Ряд авторов (А. М. Сидоркин, С. Н. Крой-тор, С. В. Костюкевич, А. П. Панфилова, Г. В. Ившин, Г. Л. Ильин, В. Н. Иванчен-ко О. И. Хомерики, В. М. Полонский, Н. Л. Коршунова и др.) рассматривают инновации применительно к социологии и образованию [1; 2], при этом в отдель-ную группу можно объединить работы, в которых сосредоточено внимание на инновациях в обучении (М. В. Кларин, А. В. Хуторской, В. В. Краевский, М. М. Поташник, В. А. Сластёнин и др.).

Несмотря на усиливающееся внимание к инновационному аспекту современных проблем образования, в педагогической нау-ке практически не присутствуют работы, направленные на исследование инноваци-онного пространства воспитания. Отдель-ные авторы (М. В. Воропаев, А. В. Гаври-лин, Б. В. Куприянов, В. М. Лизинский, А. В. Мудрик, Т. А. Ромм, Т. В. СклЯрова, Н. Л. Селиванова и др.) обращают внима-ние на системные изменения, происходя-щие в процессе воспитания в современ-ных условиях (см., напр.: А. В. Мудрик, Т. А. Ромм) [5; 6; 9–11]. Возможно, одним из наиболее серьёзных исследований по данной проблеме на сегодняшний день остается работа С. Д. Полякова, в которой автор определяет свою позицию, трактуя

ее через определение категории «инновация в воспитании», описывая его сущность как зарождение нового, освоение его на определенном объекте, диффузия (распространение на другие объекты), рутинизация (превращение нововведения в традицию) [7].

Исследовательская часть. Научная проблематика заявленной темы статьи состоит в том, что, с одной стороны, мы много пишем и говорим об инновациях, а с другой – в практике образования очень слабо выражено наше реальное стремление создать инновационно-творческую среду и развивать инновационное мышление участников образовательных отношений – обучающиеся, родители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

В рамках нашего исследования мы применяли два научных подхода [13]:

1) *мультидисциплинарный подход*, суть которого заключается в одностороннем дополнении одной научной дисциплины другой (направлен на преодоление дисциплинарных ограничений);

2) *междисциплинарный подход* – подход направлен на поиск взаимосвязи отдельных дисциплин.

В контексте представляемого научно-го материала мы считаем перспективным подходом *трансдисциплинарность*, который предполагает *функциональный синтез методологий*, и создание на их основе *совершенно новых инновационных воспитательных концепций*.

Представленные научные подходы позволяют при их комбинированном применении развивать инновационное мышление личности и создавать среду для роста инноваций. Именно инновационное мышление и инновационная творческая среда являются основными условиями «рождения» инноваций, развертывания инновационного процесса и инновационной деятельности.

Инновационный процесс нами понимается как преобразование научного знания в инновацию, которое можно представить как последовательную цепь событий, в ходе которых инновация вызревает от научных идей до конкретных новых продуктов, технологий или услуг и распространяется при практическом использовании [15].

Инновационная деятельность – деятельность по доведению научных идей, изобретений, разработок до результата, пригодного в практическом использовании; инновационная деятельность включает все виды научной деятельности, проектные, технологические, научные разработки, деятельность по освоению новшеств, т. е. реализацию инноваций [17; 18].

Принципиальное отличие инновационного процесса от инновационной деятельности состоит в том, что в инновационном процессе происходит смена явлений и состояний инновации: *рождение новой идеи или возникновение концепции новшества; изобретение; нововведение; распространение новшества; господство новшества в конкретной области; сокращение масштабов применения новшества*. Следовательно, в инновационной деятельности происходит взаимодействие участников образовательных отношений по овладению инновацией.

Инновации в воспитании – это феномен (создание, диффузии, реализации новшеств), *конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, воспитательного продукта, воспитательной услуги, используемой в практической деятельности* [16].

Россия в глобальном инновационном индексе BCG заняла 49-е место (из 110 стран) с отрицательным показателем (–0,09). Основным критерием была оценка «инновационной среды», показателями были состояние образования; качество кадров и инфраструктуры. Для сравнения на первом месте Сингапур (2,45), на вось-

мом США (1,8), на 21-м Малайзия (1,12), на 45-м – Маврикий (0,06). Одним из важнейших нематериальных активов инновационных университетов является особая творческая среда [8; 14]. Современное образование ориентировано не столько на передачу знаний, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими впоследствии по мере необходимости приобретать знания самостоятельно.

Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное, и в этом заложена его суть как социально-ценностного феномена.

Помимо освоения знаний не менее важным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию.

Знания при этом осваиваются применительно к тем умениям, которыми овладевают обучающиеся в рамках инновационных образовательных программ.

Именно процесс создания инноваций в воспитании может быть условием для развития компетенций участников образовательных отношений.

Мы считаем, что воспитание – это присваивание и развитие человеком ценностей и смыслов, это про формирование инновационного мышления.

Инновационное мышление направлено на обеспечение инновационной деятельности, осуществляется на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризуется как творческое, научно-теоретическое, социально позитивное, конструктивное, преобразующее, практичное, выходит за рамки имеющихся алгоритмов, образцов, моделей, всегда приводит субъективно к новым результатам [1–4].

Особенностями инновационного мышления являются следующие:

– инновационное мышление как разумный компромисс логического и творческого мышления;

– использование творческого мышления для генерации идей, поиска вариантов решений, нестандартных путей;

– использование логического мышления для структурирования информации, критерияльного отбора, принятия решения.

Характерными чертами инновационного мышления являются: созидание; в основе его мотивации лежат идеи гуманизма; решаемые проблемы имеют социальное значение (инновации повышают производительность труда, облегчают условия работы, позволяют обустроить быт).

Способами развития инновационного мышления могут быть:

– *изучение методов индивидуального и группового новаторства*: метод модерации; кластерный метод; построение сценариев незавершенных процессов; методики ввода-вывода; синектика; метод мозговой атаки; метод Дельфи; метод «Ежедневник-часы»;

– *способность посмотреть на ситуацию «по-другому»*: свобода от стереотипов, приверженность цели, стремление к совершенству, гибкость ума, независимость от внешних оценок и способность противостоять давлению, терпимость к инакомыслию, управление двусмысленностью в проблемных ситуациях.

Результаты исследования.

Таким образом, инновации в воспитании, а точнее процесс их создания, организуют условия для развития компетенций личности через:

1) развитие инновационного мышления человека;

2) формирование инновационной среды образовательной организации.

В результате инновационной деятельности личности происходит: становление конкурентоспособного человеческого потенциала; выстраивание успешной профессиональной деятельности.

Образование как составной элемент этой социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую

функцию, а следовательно, направлено на формирование стандартов знаний, умений, опыта в четко определенной однозначной системе ценностей. Позиция личности в данном процессе целиком и полностью зависит от специфики социально-средовых условий, сам же человек выступает прежде всего как носитель социально заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающих традиции, официальные нормы, ориентированный на социально одобряемые авторитеты.

Эффективность – это некое отношение полезного результата к затратам и ресурсам. В воспитании критерием эффективности может служить: создание наибольших ценностей для участников образовательных отношений; возможность для самореализации и личностного роста; получение морального эффекта; формирование навыков

социальной адаптации и самореализации.

В одной из наших статей мы уже писали о том, что эффективность тесно связана с конкуренцией, являясь признаком эффективности. Конкуренция в различных источниках [12] понимается как действия, направленные на привлечение к своей продукции потребителей; также действия покупателей, направленные на получение продукта, который находится в ограниченном предложении. Конкуренция осуществляется через дополнительные конкурентные преимущества и ресурсы. Так, в программе воспитательной компоненты особое внимание уделено ресурсам и особенно – человеческому ресурсу, условиям его эффективного осуществления. Такой процесс, на наш взгляд, возможен при создании инновационной среды для воспитательной компоненты, как внешней, так и внутренней.

Библиографический список

1. Воронаев М. В. Внепарадигмальные механизмы развития педагогического знания // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара (Новосибирск, 6–8 ноября 2012 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 23–33.
2. Коришунуова Н. Л. Понятие инновации в социально-гуманитарном и педагогическом познании. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Вып. 9. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 32–43.
3. Костюкевич С. В. Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.
4. Кройтор С. Н. Инновации в образовании: Социологический анализ (на примере системы высшего образования Республики Беларусь): дис. ... канд. социол. наук. – Минск, 2009. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vivakadry/15.htm> (дата обращения 23.02.2017).
5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ: Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
6. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14.
7. Поляков С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–26.
8. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 9. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – 484 с.
9. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 5–10.
10. Ромм Т. А., Богданова Е. В. Воспитание. Волонтерство. Молодежь: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН: НГТУ, 2015. – 383 с.
11. Селиванова Н. Л. Направления перспек-

тивных разработок в сфере воспитания // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. матер. – Вып. II. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С. 8–13.

12. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

13. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки: учебник. – М.: Экзамен, 2005. – 528 с.

14. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 18–32.

15. Шишарина Н. В. Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация // Вестник Костромского государственного университета им Н. А. Некрасова:

Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2015. – Том 21, № 2. – С. 216–220.

16. Шишарина Н. В., Ромм Т. А. Инновации в воспитании: понятийно-терминологические сюжеты. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. Вып. 9. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 191–205.

17. Шишарина Н. В. К вопросу об инновациях в воспитании: научный образ // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 29–37.

18. Шишарина Н. В. Методологическое обоснование проблемы изучения инноваций в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 1. – С. 25–27.

Поступила в редакцию 21.03.2018

Shisharina Natalia Victorovna

Cand. Sci. (Pedagog.), Irkutsk State University, nshisharina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-2246-3407, Irkutsk

INNOVATION IN EDUCATION AS A FACTOR OF EFFECTIVE DEVELOPMENT EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The purpose of the published article is to actualize the problem of studying and developing innovations in education as a factor of effective development of an educational organization and the implementation of multidisciplinary and interdisciplinary approaches that allow to create an innovative field for the development and implementation of innovations in education.

The research methodology is the work of domestic and foreign scientists V. I. Aleshin, M. V. Klarin, E. V. Ushakov, A. V. Khutorskoy, V. V. Kraevsky, M. M. Potashnik, A. I. Prigogine, F. Jansen, K. P. Jankowski, Th. Schumpeter, S. S. Kuznets, G. Mensh, Yu. V. Yakovets, E. Rogers, J. P. Andrew, E. S. De Rocco, A. Taylor, J. A. Hobson, E. Mansfield, J. S. Renzulli, R. K. Hartman.

The main achievements that are presented in the article are: development of scientific description of the effectiveness of innovations in education through the design and modeling of the innovation process and innovative activity and the development of innovative multi-disciplinary thinking of the individual.

Conclusions: innovations in education are a powerful factor of efficiency of educational organization, the phenomenon of which has a multidisciplinary and inter-disciplinary characteristics, emphasizing its complexity, multi-functional, integration, consistency and uncertainty of results.

Keywords: education; innovations in education, efficiency; educational organization, multi-disciplinary; interdisciplinary.

References

1. Voropayev, M. V., 2012. Unpredictable mechanisms of development of pedagogical knowledge Strategy and resources social education: challenges of the XXI century: materials International scientific-practical conference in the framework of 6 Siberian pedagogical seminar, 6–8 November. Novosibirsk, NSPU Publ., pp. 23–33. (In Russ.)
2. Korshunova, N. L., 2016. The Concept of innovation in the socio-humanitarian and pedagogical knowledge. The conceptual apparatus of pedagogy and education: the collective monograph. Vol. 9. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 32–43. (In Russ.)
3. Kostyukevich, S. V., 2011. Innovation: the modern approach of the authors in the context of the Russian experience. Bulletin of higher school, 4, pp. 69–78. (In Russ., abstract in English)
4. Croitor, S. N., 2009. Innovations in education: a Sociological analysis (for example, the higher education system of the Republic of Belarus). Cand. Sci. (Sociol.). Minsk. Available at: <http://vivakadry/15.htm> (accessed 23.02.2017). (In Russ.)
5. Mudrik, A. V., 2010. Socialization of the person. Moscow: SAG Publ., Voronezh: MODEK Publ., 624 p. (In Russ.)
6. Polonskiy, V. M., 2007. Innovations in the formation (methodological analysis). Innovations in education, 2, pp. 4–14. (In Russ., abstract in English)
7. Polyakov, S. D., 2013. Problems and prospects of social education: futurological abstracts. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 21–26. (In Russ., abstract in English)
8. Tkachenko, E. V., Galiguzova, M. A., 2016, ed. The conceptual apparatus of pedagogy and education: collective monograph. Vol. 9. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 484 p. (In Russ.)
9. Romm, T. A., Bogdanova, E. V., 2015. Education. Volunteerism. Young people: monograph. Novosibirsk: SB RAS Publ., NSTU Publ., 383 p. (In Russ.)
10. Romm, T. A., 2013. Standardization of education in higher professional pedagogical education. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 5–10. (In Russ., abstract in English)
11. Selivanova, N. L., 2012. Directions for perspective developments in the sphere of education. Psychological-pedagogical and social problems of humanization of the space of childhood. Vol. II. Moscow, pp. 8–13. (In Russ.)
12. Sidorkin, A. M., 2013. Social education in the race formations. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 16–20. (In Russ., abstract in English)
13. Ushakov, E. V., 2005. Introduction to philosophy and methodology of science: Textbook. Moscow: Examination Publ., 528 p. (In Russ.)
14. Feldstein, D. I., 2012. Psychological-pedagogical science as a resource for the development of modern society. Psychological science and education, 1, pp. 18–32. (In Russ., abstract in English)
15. Shisharina, N. V., 2015. Technology effective network of educational cooperation as an innovation. Bulletin of the Kostroma state University named after N. Nekrasov: Series “Philology. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki”, Vol. 21, no. 2, pp. 216–220. (In Russ., abstract in English)
16. Shisharina, N. V., 2017. Methodological issues in the study of innovation in education. Bulletin of the Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki, 1, pp. 25–27. (In Russ., abstract in English)
17. Shisharina, N. V., 2018. On innovation in education: a scientific image. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 29–37. (In Russ., abstract in English)
18. Shisharina, N. V., Romm, T. A., 2016. Innovations in education: conceptual and terminological subjects. The conceptual apparatus of pedagogy and education: the collective monograph. Vol. 9. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 191–205. (In Russ.)

Submitted 21.03.2018

Татарина Майя Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, mayya.tatarinova@mail.ru,
ORCID 0000-0003-1593-8213, Киров

ТЕКСТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СТУПЕНИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Цель статьи состоит в актуализации проблемы изучения эмоционально-ценностного компонента содержания современного иноязычного образования. Представлена характеристика текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения иноязычной письменной речи в общеобразовательной школе.

Методологией исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных М. П. Андреевой, О. В. Афанасьевой, Е. М. Виноградовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцевой, И. В. Михеевой, С. С. Куклиной, Л. Я. Лернера, Т. Б. Лесохиной, Л. В. Павловой, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, Е. Ю. Симаковой, Л. В. Хведченя, Дж. Дули, Б. Оби, В. Эванс.

Основными достижениями, которые представлены в статье, являются: характеристика текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения иноязычной письменной речи в общеобразовательной школе, разработка системы таких текстов: их типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов, подвариантов.

Выводы: использование системы текстов-образцов эмоционально-ценностного содержания для овладения иноязычной письменной речью позволяет учащимся освоить ключевые компетенции в данной области, а также обеспечивает способность эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования функционировать в условиях обучения письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования, эмоционально-ценностный компонент, иноязычная письменная речь, текст эмоционально-ценностного содержания, профильно-ориентированная ступень обучения в общеобразовательной школе.

Постановка задачи. В рамках статьи перед нами стоит цель охарактеризовать тексты-образцы эмоционально-ценностного содержания, которые обеспечивают способность эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК) содержания иноязычного образования функционировать в условиях обучения письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности. Данный компонент основан на социальном опыте и связан с эмоционально-ценностной сферой личности. Овладение школьниками опытом эмоционально-ценностного отношения к миру выражается не в их предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций,

ценностных ориентаций, выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью её Я-концепции. В наших исследованиях ЭЦК представлен как «совокупность ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и их составляющих, а также личностных универсальных учебных действий (УУД)» [14, с. 53].

Введение в научную проблему. В статье будет обоснована необходимость реализации аксиологического, культурологического, компетентностного, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для преодоления негативных рационалистических и технократических тенденций, реализа-

ции ЭЦК содержания иноязычного образования, формирования опыта аксиологических отношений старшеклассников в рамках овладения иноязычной письменной речью.

В ходе исследования была использована концепция целостности дидактического понятия «содержание образования» (СО) (И. К. Журавлёв, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, В. С. Леднёв, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.). Методисты И. Л. Бим, М. П. Клименко, З. Н. Никитенко, Е. И. Пассов, Е. Г. Тарева и др. подчёркивают важную роль ЭЦК содержания иноязычного образования в комплексном достижении целей обучения иностранному языку (ИЯ). При этом в отдельную группу можно объединить работы, в которых внимание сосредоточено на позитивных идеях об активизации эмоциональной сферы учащихся, необходимости повышения мотивации, удовлетворения, сохранения и развития у школьников личностного интереса к предмету «ИЯ» в различных сферах общения (О. С. Булатова, В. И. Загвязинский, М. Г. Яновская, Д. Овертон-Хили и др.), в том числе области письменной речи (Т. Б. Лесохина, Е. Ю. Симакова, О. В. Хлупина и др.).

Поскольку современное иноязычное образование предусматривает овладение не только самим языком, но и ознакомление с культурой его носителей, его содержание должно быть свободно от проявлений негативных рационалистических и технократических тенденций. Новое представление о СО было предложено в 80-х гг. XX в. исследовательским коллективом под руководством И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. В их трудах образование стало рассматриваться как целенаправленный процесс, который представляет собой единство усвоения знаний, деятельности по их репродуктивному и творческому применению, а также *реализации ценностного отношения каждого ученика к окружающей действительности на ос-*

нове его потребностей и мотивов [7].

Возможно, одним из наиболее серьёзных исследований по данной проблеме в области методики обучения ИЯ на сегодня является концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». Её автор Е. И. Пассов вводит понятие воспитательный аспект иноязычной культуры и рассматривает его как «совокупность созданных во благо человечества ценностей, знаний, традиций, правил, норм поведения, *эмоционально-ценностных отношений, смыслов*, способов творческой деятельности другой нации, рассматриваемых по отношению к родной культуре» [10, с. 57].

Идеи Е. И. Пассова получили дальнейшее развитие в исследовании Л. В. Хведченя «Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы». Автор справедливо утверждает, «что элементы страноведческого характера, социокультурные факты и эмпатия, которые исследователи последних лет включают в СО ИЯ, препятствуют созданию коммуникативного барьера в реальном диалоге культур» [16, с. 71].

Однако, несмотря на усиливающееся внимание к включению в содержание современного иноязычного образования ЭЦК как своего рода экстралингвистического фактора: духовных ценностей, культуры, невербальных средств общения и т. п., в педагогической науке практически не присутствуют работы, направленные на исследование текстов эмоционально-ценностного содержания. Именно они обеспечивают способность данного компонента функционировать в обучении различным видам иноязычной речевой деятельности.

Исследовательская часть. Итак, реализация ЭЦК содержания иноязычного образования предполагает организацию работы с *текстами эмоционально-ценностного содержания*, под которыми мы понимаем *«связные иноязычные речевые*

микро- или макро-высказывания, отражающие духовный опыт человечества» [13, с. 185]. Работа по включению ЭЦК в содержание иноязычного образования в рамках работы с текстами-образцами, предназначенными для обучения иноязычной письменной речи, была организована на профильно-ориентированной ступени обучения ИЯ (10–11-е классы).

Именно на данной ступени иноязычная письменная речь выступает как средство, способствующее удовлетворению, развитию и углублению интересов школьников в выбранной ими области знания, получения профессионально значимой информации. Владение иноязычной письменной речью повышает уровень гуманитарного образования и способствует формированию личности выпускника общеобразовательной школы, её социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

В своих исследованиях Т. Б. Лесохина и Е. Ю. Симакова приходят к выводу, что при сохраняющейся важности и ценности

устного общения сегодня «практически 80 % информационного обмена в сфере науки, техники и технологий как внутри организаций, так и между ними осуществляется... в письменном виде» [8, с. 3]. Сказанное приводит нас к выводу, что существует целый комплекс объективных и субъективных причин, который выдвигает в число наиболее актуальных задачу подготовки учащихся на профильно-ориентированной ступени обучения к личностному и деловому иноязычному общению в письменной форме. Важную роль в решении этой задачи должны сыграть тексты-образцы эмоционально-ценностного содержания.

Представим характеристику текстов высокой и достаточной степени эмоциональной ценности, предназначенных для обучения иноязычной письменной речи, в табл. 1 (М. П. Андреева [1], Е. М. Виноградова [2], А. Ю. Вычугжанина [3], Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [4], Н. Ф. Коряковцева [5], Л. В. Павлова [9], В. В. Сафонова [12] и др. [11; 15]).

Таблица 1

**Характеристики типов текстов эмоционально-ценностного содержания
для обучения иноязычной письменной речи**

Характеристики текста эмоционально-ценностного содержания	Тексты высокой степени эмоциональной ценности	Тексты достаточной степени эмоциональной ценности
	для обучения письменной речи	
1	2	3
1. Отражение наивысших гуманистических ценностей, которые выработала история человеческой жизни (человек, счастье, общество, природа)	В содержании текстов находят отражение все или большинство групп базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность (свобода и справедливость, милосердие, честь, достоинство); гражданственность (закон, правопорядок, межнациональный мир, свобода совести и вероисповедания); семья (любовь и верность, здоровье и достаток, почитание родителей, забота о членах семьи, продолжение рода); труд и творчество (созидание, целеустремлённость, трудолюбие, талант и ответственность); наука (познание, научная	В содержании текстов находят отражение одна или несколько групп базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность (свобода и справедливость, милосердие, честь, достоинство); гражданственность (закон, правопорядок, межнациональный мир, свобода совести и вероисповедания); семья (любовь и верность, здоровье и достаток, почитание родителей, забота о членах семьи, продолжение рода); труд и творчество (созидание, целеустремлённость, трудолюбие, талант и ответственность); наука (познание,

1	2	3
	картина мира, экологическое сознание, ответственность учёного за результаты открытий); религии РФ; искусство и литература; природа; человечество. Текст помогает школьникам ориентироваться в системе моральных норм, обеспечивая понимание конвенционального характера морали	научная картина мира, экологическое сознание, ответственность учёного за результаты открытий); религии РФ; искусство и литература; природа; человечество
2. Репрезентация желаемых эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся к миру, друг к другу, действительности, к тому, чем они занимаются в процессе освоения иноязычной культуры	Тексты-образцы характеризуются высокой степенью субъективности, эмоциональности (эмотивности) и подразумевают выражение отношения автора к прочитанному, с указанием на ценностный смысл и ценностную значимость информации. Работа с текстами требует от школьника умения дать оценку событиям и эмоционально-волевым поступкам персонажей	Тексты-образцы характеризуются определённой субъективностью, эмоциональностью (эмотивностью) и подразумевают выражение отношения автора к прочитанному, с указанием на ценностный смысл и ценностную значимость информации. Работа с текстами требует от школьника умения дать оценку событиям и эмоционально-волевым поступкам персонажей
3. Описание объективной социокультурной реальности; знакомство учащихся с жизнью людей, принадлежащих к разным социальным слоям, расам, меньшинствам; учёт само-бытности и своеобразия представителей разных общностей; видение картины мира носителем другого языка	Содержание текстов-образцов в значительной степени определяется своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Образцы повествовательного или описательного характера обеспечивают объективную и точную передачу фактов иной культуры, стереотипов коммуникативного поведения и социокультурного портрета её носителей. Последовательность изложения соответствует фактическому ходу событий, погружающих учащихся в мир культурных ценностей и стереотипов, формирующих представление о культурном сообществе, где функционирует изучаемый ИЯ. Фабульные тексты характеризуются высокой степенью наглядности изображения культурных феноменов страны изучаемого языка, фактов об истории и культуре соизучаемых народов, вариативности их стилей жизни, социальных факторов (возраст, пол, социальная принадлежность) их языкового и речевого национально-культурного поведения)	Содержание текстов-образцов в достаточной степени определяется своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Образцы повествовательного или описательного характера обеспечивают вполне объективную передачу фактов иной культуры, стереотипов коммуникативного поведения и социокультурного портрета её носителей. Последовательность изложения обычно соответствует фактическому ходу событий, погружающих учащихся в мир культурных ценностей и стереотипов, формирующих представление о культурном сообществе, где функционирует изучаемый ИЯ. Фабульные тексты в достаточной степени характеризуются наглядностью изображения культурных феноменов страны изучаемого языка, фактов об истории и культуре соизучаемых народов, вариативности их стилей жизни, социальных факторов (возраст, пол, социальная принадлежность) их языкового и речевого национально-культурного поведения)
4. Представление о мире сквозь призму культуры своей страны и восприятие уникальности собственных культурных ценностей в контексте глобальных процессов	Тексты-образцы включают множество эпизодов и деталей, характеризующих языковые и культурные ситуации, сходные явления, синонимические языковые средства и др. Они содержат информацию, в высокой степени отражающую ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ	Тексты-образцы включают эпизоды и детали, характеризующие языковые и культурные ситуации, сходные явления, синонимические языковые средства и др. Они содержат информацию, в достаточной степени отражающую ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ

1	2	3
5. Учёт уровня поликультурного и билингвального развития школьников, соответствие содержания текста познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся, их жизненно-му опыту и фоновым знаниям	Презентация информации в текстах-образцах тесно связана с личностным аспектом изучения языка. В зависимости от уровня поликультурного и билингвального развития школьников на каждой последующей ступени обучения расширяется тематика, растёт объём и степень информативности текстов-образцов эмоционально-ценностного характера. Тексты-образцы становятся действенным средством осуществления учебной, профессионально-ориентированной и самообразовательной деятельности с учётом личных и профессиональных интересов школьников, их фоновых знаний и жизненного опыта	Презентация информации в текстах-образцах связана с личностным аспектом изучения языка. В зависимости от уровня поликультурного и билингвального развития школьников на каждой последующей ступени обучения расширяется тематика, растёт объём и степень информативности текстов-образцов эмоционально-ценностного характера. Тексты-образцы становятся средством осуществления учебной, профессионально-ориентированной и самообразовательной деятельности с учётом личных и профессиональных интересов школьников, их фоновых знаний и жизненного опыта
6. Смещение акцента с формирования узко предметных навыков и умений на их интеграцию с другими предметными и метапредметными умениями для комплексного духовного и интеллектуального развития личности	Текст обеспечивает формирование: – гражданского патриотизма, любви к Родине, чувства гордости за свою страну; – уважения к истории, культурным и историческим памятникам; – эмоционально положительного принятия своей этнической идентичности; – уважения к другим народам России и мира и их принятия; межнациональной толерантности, готовности к равноправному сотрудничеству; – уважения к личности и её достоинству; доброжелательного отношения к окружающим, нетерпимости к любым видам насилия и готовности противостоять им; – уважения к ценностям семьи, любви к природе, признания ценности здорового образа жизни, оптимизма, приятности мира; – потребности в самовыражении, самореализации, социальном признании; – позитивной моральной самооценки и моральных чувств – чувства гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении. Таким образом, работа с текстами определяет набор моральных ценностей, составляющих основу поликультурной языковой личности учащегося, приобщает к нравственной культуре, расширяет его образовательные горизонты, соединяя его с окружающим миром	Текст обеспечивает формирование: – уважения к другим народам России и мира и их принятия; межнациональной толерантности, готовности к равноправному сотрудничеству; – уважения к личности и её достоинству; доброжелательного отношения к окружающим, нетерпимости к любым видам насилия и готовности противостоять им; – уважения к ценностям семьи, любви к природе, признания ценности здорового образа жизни, оптимизма, приятности мира; – потребности в самовыражении, самореализации, социальном признании; Таким образом, работа с текстами приобщает к нравственной культуре, расширяет образовательные горизонты школьника, соединяя его с окружающим миром

Результаты исследования. Рис. 1 демонстрирует систему текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения иноязычной письменной речи.

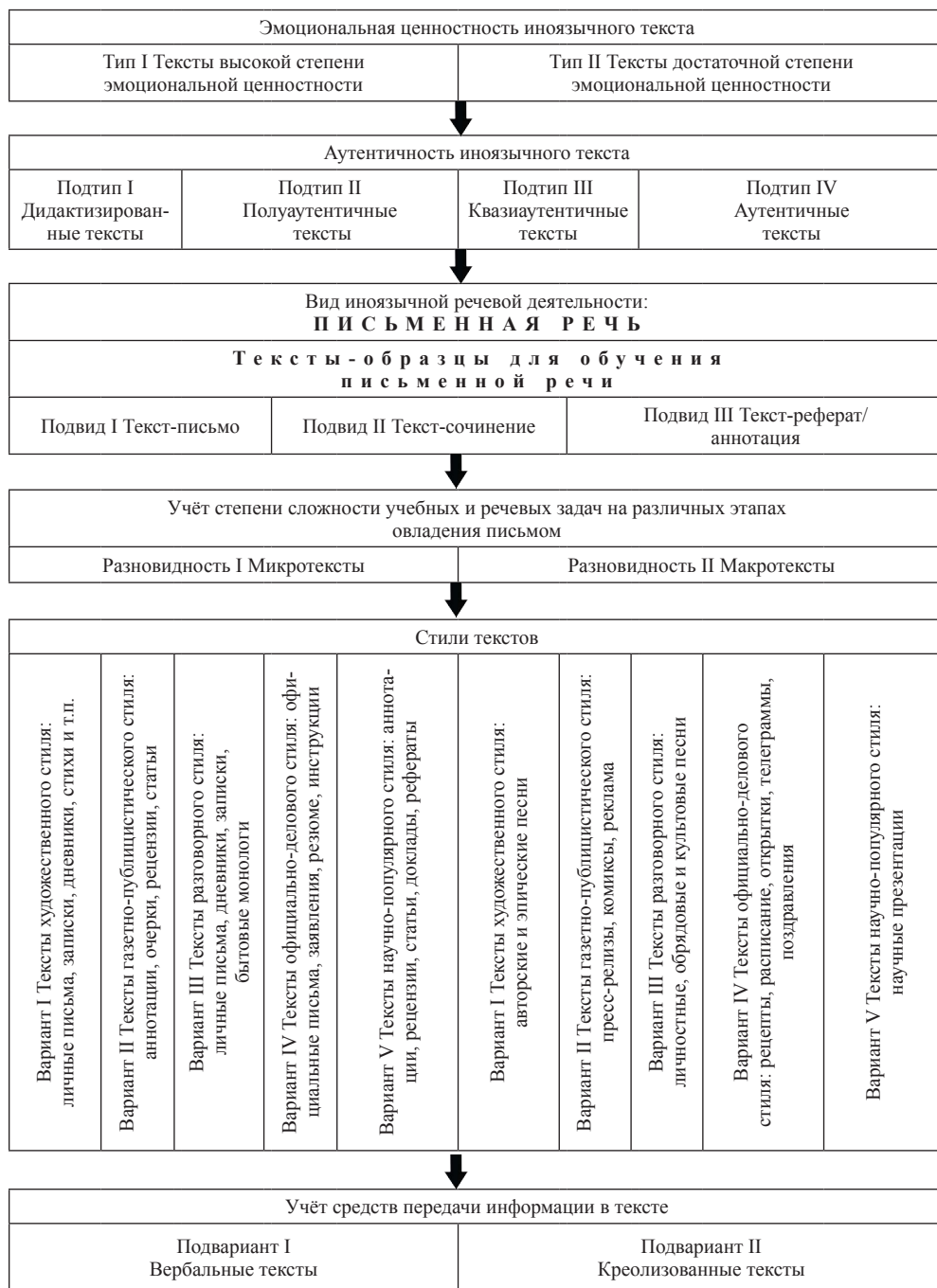


Рис. 1. Система текстов эмоционально-ценностного содержания

Поясним содержание рисунка.

- На первом уровне в спроектированной системе присутствуют тексты высокой либо достаточной степени эмоциональной ценностности (см. табл. 1). Если же в текстотеке учебно-методического комплекса (УМК) имеются тексты, степень эмоциональной ценностности которых недостаточна, т. е. нет соответствия более половине критериев, представленных в табл. 1, необходима их методическая обработка с целью обеспечения достаточного уровня эмоциональной ценностности речевого материала.

- Если на более ранних ступенях обучения предпочтение следует отдавать дидактизированным и полуаутентичным текстам, то на профильно-ориентированной ступени наблюдается жанровое разнообразие различного по степени аутентичности речевого материала (от *дидактизированного* до *аутентичного*).

- При этом ярко выраженной коммуникативной ценностью обладает *текст-письмо*. К наиболее трудному виду письменных работ методисты относят *текст-сочинение*. Наконец, ещё одним видом текстов-образцов, представляющим для нас интерес в контексте данного исследования, является *текст-реферат/аннотация*.

- Учёт степени сложности учебных и речевых задач, на решение которых направлен текст на различных этапах овладения письменной речью, позволил нам выделить две разновидности текстов. Это микро- и макро тексты. С. С. Куклина характеризует *микротексты-образцы* для обучения письму и письменной речи как минимальные речевые образцы, характерные для запланированной письменной работы.

Макротексты-образцы представляют собой «письменные произведения разного назначения, объёма, структуры, которые на этапе функционирования общения способны обслуживать познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность... Это могут

быть обзоры литературы и выступления на читательской конференции, презентации-представления подготовленных проектов, личные письма и открытки для переписки, деловые письма и резюме для ролевых игр и т. д.» [6, с. 41–42].

- В рамках принадлежности к различным стилям речи *вербальные* и *креолизованные* тексты в обучении письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности фигурируют в пяти подвариантах.

Вариантами вербальных текстов являются *личные письма, записки, дневники, стихи и т. п.* (тексты художественного стиля); *аннотации, очерки, рецензии, статьи* (тексты газетно-публицистического стиля); *личные письма, дневники, записки, бытовые монологи* (тексты разговорного стиля); *официальные письма, заявления, резюме, инструкции* (тексты официально-делового стиля); *аннотации, рецензии, статьи, доклады, рефераты* (тексты научно-популярного стиля).

Вариантами креолизованных текстов являются *авторские и эпические песни* (тексты художественного стиля); *пресс-релизы, комиксы, реклама* (тексты газетно-публицистического стиля); *личностные, обрядовые и культовые песни* (тексты разговорного стиля); *тексты официально-делового стиля, регламентирующие повседневное общение* (рецепты, расписание, открытки, телеграммы, поздравления); *научные презентации* (тексты научно-популярного стиля).

Анализ УМК «Английский в фокусе» для 11-го класса [Приводится по: 2], завершающего профильно-ориентированную ступень школьного иноязычного образования, показал, что речевой материал этого комплекса не в полной мере отвечает требованиям, предъявляемым к текстам высокой либо достаточной степени эмоциональной ценностности. В текстотеке присутствуют также тексты с недостаточной степенью эмоциональной ценност-

ности (рис. 2). Они требуют методической обработки с целью создания необходимых и

достаточных предпосылок для реализации ЭЦК содержания иноязычного образования.



Рис. 2. Результаты анализа текстов-образцов для обучения иноязычной письменной речи в рамках учебно-методического комплекса «Английский в фокусе» для 11-го класса

Выводы. В заключение отметим, что научная новизна, теоретическая и практическая значимость изучения проблемы использования текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения старшеклассников иноязычной письменной речи очевидна и многогранна. В ходе нашего исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Использование текстов-образцов эмоционально-ценностного содержания для овладения иноязычной письменной речью позволяет учащимся профильно-ориентированной ступени освоить ключевые компетенции в данной области, а также даёт возможность ЭЦК содержания иноязычного образования функционировать в условиях обучения письменному продуктивному виду иноязычной речевой деятельности.

2. Характеристики эмоционально-окрашенных текстов-образцов письменных высказываний школьников в значительной

степени определяется не только своеобразием иноязычной письменной речи как вида речевой деятельности, но и общекультурной ситуации в нашем обществе, «окрашивающей» социокультурный фон и показатели эмоциональной ценности речевого материала.

3. Система текстов эмоционально-ценностного содержания для обучения иноязычной письменной речи включает иерархию их типов, подтипов, видов, подвидов, разновидностей, вариантов, подвариантов.

Работа с текстами эмоционально-ценностного содержания требует от школьника умения дать оценку событиям и эмоционально-волевым поступкам персонажей речевых произведений. Поэтому тексты должны каждый раз сопровождаться комплексом приёмов работы с ними как своего рода «проводников», переносящих информацию от компонентов содержания к школьнику. Мы представим их в следующих научных статьях.

Библиографический список

1. *Андреева М. П.* Одна из возможностей усиления воспитательного потенциала обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 49–51.
2. *Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В.* Английский в фокусе для 11 класса. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2009. – 244 с.
3. *Виноградова Е. М.* Роль аутентичных текстов в обучении аудированию. – Сыктывкар, 2010. [Электронный ресурс]. – URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (дата обращения: 03.04.2018).
4. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
5. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
6. *Куклина С. С.* Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы. – Киров: Радуга, 2013. – 158 с.
7. *Лернер И. Я.* Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 2002. – С. 137–161.
8. *Лесохина Т. Б., Симакова Е. Ю.* О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 4–6.
9. *Павлова Л. В.* Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Нижний Новгород, 2016. – 45 с.
10. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.
11. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов.* – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).
12. *Сафонова В. В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
13. *Татарина М. Н.* Модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования на младшей ступени обучения // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 4. – С. 180–199.
14. *Татарина М. Н.* Эмоционально-ценностный компонент содержания иноязычного образования с позиций системно-структурного и структурно-функционального подходов: монография. – Киров: Научное изд-во ВятГУ, 2016. – 121 с.
15. *Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова.* – М.: Просвещение, 2009. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).
16. *Хведченя Л. В.* Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 27–28 ноября 2009 г. / отв. ред. Л. В. Хведченя; редкол.: О. И. Васючкова и др. – Минск, 2009. – С. 71–75.

Поступила в редакцию 05.04.2018

Tatarinova Maya Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID 0000-0003-1593-8213, Kirov

TEXTS OF EMOTIONALLY-VALUABLE CONTENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITTEN SPEECH ON THE PROFILE-ORIENTED STAGE IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Abstract. The purpose of the article is to actualize the problem of studying the emotionally-valuable component of the content of modern foreign language education. The characteristics of the texts of emotionally-valuable content for teaching foreign language written speech secondary school are presented.

The research methodology is the work of domestic and foreign scientists M. P. Andreeva, O. V. Afanasyeva, E. M. Vinogradova, N. D. Galskova, N. I. Gez, N. F. Koryakovtseva, I. V. Mikheeva, S. S. Kuklina, L. Y. Lerner, T. B. Lesokhina, L. V. Pavlova, E. I. Passov, V. V. Safonova, E. Y. Simakova, L. V. Khvedchenya, J. Dooley, B. Obi, V. Evans.

The main achievements, which are presented in the article are: to present characteristics of texts of emotionally-valuable content for teaching foreign language written speech in secondary school, to develop a system of such texts, including their types, subtypes, kinds, subkinds, variations, variants, sub-variants.

Insights: the use of a system of texts-samples of emotionally-valuable content for mastering foreign language written speech allows students to master key competencies in this field, as well as provides the emotionally-valuable component of the content of foreign language education with the ability of functioning in conditions of teaching written productive foreign language activity.

Keywords: the content of foreign language education, the emotionally-valuable component, foreign language written speech, the text of emotionally-valuable content, the profile-oriented training stage in a comprehensive school.

References

1. Andreeva, M. P., 2004. One of the opportunities to strengthen the educational potential of foreign language teaching. Foreign languages at school, 4, pp. 49–51. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Afanasyeva, O. V., ed., 2009. English in focus for grade 11. Moscow: Express Publ.: Prosveschenie Publ., 244 p. (In Russ.)
3. Vinogradova, E. M., 2010. The role of authentic texts in teaching listening [online]. Available at: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (Accessed 30 April 2018). (In Russ.)
4. Galskova, N. D., Gez, N. I., 2004. Theory of foreign language teaching: Didactics and methodology: a textbook for students of linguistics departments of ped. universities. Moscow: Publ. Center "Academy", 336 p. (In Russ.)
5. Koryakovtseva, N. F., 2002. Modern methods of organization of independent work of foreign language learners: a guide for teachers. Moscow: ARK-TI Publ., 176 p. (In Russ.)
6. Kuklina, S. S., 2013. Educational activities for the acquisition of foreign language communication and its organizational forms. Kirov: Raduga Publ., 158 p. (In Russ.)
7. Lerner, I. Ya., 2002. The content of general education and its system-forming factors. Theoretical foundations of the learning process. Moscow, p. 137–161. (In Russ.)
8. Lesokhina, T. B., Simakova, E. Ye. Yu., 2003. About the continuity between high school and University in the context of modern written communication. Foreign languages at school,

5, pp. 4–6. (In Russ.)

9. Pavlova, L. V., 2016. Methodical system of humanitarian culture development of undergraduate students in the competence paradigm of foreign language education. Dr. Sci. (Pedag.). Nizhny Novgorod, 45 p. (In Russ.)

10. Passov, E. I., 2000. Communicative foreign language education: the concept of communicative foreign language education “Development of individuality in the dialogue of cultures”. Moscow: Prosveschenie Publ., 154 p. (In Russ.)

11. Approximate basic educational program of educational institution. Elementary school. 3rd ed. Moscow: Prosveschenie Publ., 2011, 204 p. (Standards of the second generation). (In Russ.)

12. Safonova, V. V., 2001. Cultural studies in the system of modern language education. Foreign languages at school, 3, pp. 17–24. (In Russ.)

13. Tatarinova, M. N., 2018. Model of the

emotionally-valuable component of the content of foreign language education at the junior level. Obrazovanie I Nauka, vol. 20, 4, pp. 180–199. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Tatarinova, M. N., 2016. The emotionally-valuable component of the content of foreign language education from the standpoint of system-structural and structural-functional approaches. Kirov: Vyatka State University Publ., 121 p. (In Russ.)

15. Fundamental core of General education content. Moscow: Prosveschenie Publ., 2009, 48 p. (Standards of the second generation). (In Russ.)

16. Khvedchenya, L. V., 2009. Theoretical ideas about the content of teaching foreign languages in higher education. Teaching foreign languages in higher education institutions of non-philological profile. Minsk, p. 71–75. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 05.04.2018

Голубева Мария Владимировна

*Педагог дополнительного образования, культурно-образовательный центр «Брайтон»,
golubeva19952001@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1959-6671, Новосибирск*

МОТИВАЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Изучение детьми иностранного языка набирает популярность среди родителей. Цель исследования – выявить уровень мотивации родителей к обучению английскому языку детей старшего дошкольного возраста и установить зависимость между уровнем мотивации родителей и посещением дошкольниками занятий по английскому языку.

Методологическую основу составили исследования М. Г. Агавелян, С. А. Козловой, С. Г. Шабас, Ю. В. Толмачевой, Я. А. Плачковой, которые разрабатывали проблему взаимодействия педагогов дошкольного и дополнительного образования с родителями.

Исследовательская часть. Исследование проводилось на базе двух организаций в г. Новосибирске: МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея» и культурно-образовательный центр «Брайтон». Нами была разработана анкета, включающая 14 вопросов, раскрывающих разные стороны изучения иностранного языка. Вопросы анкеты носят закрытый характер и предполагают выбор одного из трех предложенных ответов. В список анкетированных в МКДОУ д/с № 508 «Фея» вошли 10 родителей, чьи дети старшего дошкольного возраста не изучают английский язык, а опрошенными в культурно-образовательном центре «Брайтон» явились 10 родителей, дети которых посещают дополнительные занятия по английскому языку.

Результаты исследования. Цель исследования достигнута: установлено, что родители, чьи дети посещают дополнительные занятия по английскому языку, имеют высокий уровень мотивации к изучению их детьми иностранного языка.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, иностранный язык, обучение английскому языку, сотрудничество с родителями, мотивация родителей.

Научная экспозиция. Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности в современной системе образования. ФГОС дошкольного образования, регламентируя деятельность дошкольной образовательной организации, оставляет возможность для варьирования образовательной программы за счет части, формируемой участниками образовательного процесса. Одним из направлений этой части программы может стать изучение иностранного языка. Дошкольное детство – важный период в развитии речи ребенка, потому что именно в это время у ребенка закладываются основы общения с окружающей действительностью. Погружение ребенка в другую культуру способствует его пониманию традиций, особенностей данной культуры,

а главное – иноязычной речи [7].

Изучение английского языка дошкольниками набирает популярность среди родителей в силу того, что на занятиях иностранным языком дети, помимо языковых навыков, развивают свои коммуникативные способности, мышление, память. Также данное явление обусловлено тем, что английский язык необходим не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни [8, с. 298]. Практика иностранной речи в различных ее формах будет способствовать усвоению иностранного языка детьми, что подготовит их к дальнейшему изучению языка в школе. На занятиях по английскому языку у ребенка будет возможность не только слышать иноязычную речь, но и практиковать ее, играя и выполняя различные упражнения.

Кроме того, актуальна проблема взаимодействия педагогов дошкольного и дополнительного образования с родителями. Семейное воспитание играет важную роль в воспитании, развитии, образовании ребенка. Однако некоторые родители могут нуждаться в помощи в ситуациях, связанных с взаимодействием с ребенком. Эту помощь могут оказать педагоги. Для планирования целенаправленной работы с родителями педагогические работники должны быть профессионально подготовлены и компетентны в своей области [3]. Просвещая родителей, они не только делают их более компетентными в вопросах воспитания и образования дошкольника, но и способствуют созданию лучших условий для детей в семье.

Целью статьи является выявить уровень мотивации родителей к обучению английскому языку детей старшего дошкольного возраста и установить зависимость между уровнем мотивации родителей и посещением дошкольниками занятий по английскому языку. Достижению цели способствует реализация следующих задач:

- 1) изучить психолого-педагогическую, методическую литературу по проблеме исследования;
- 2) разработать анкету для родителей с целью выявления уровня их мотивации к изучению английского языка детьми старшего дошкольного возраста;
- 3) провести анкетирование родителей с целью выявления уровня их мотивации к изучению английского языка детьми старшего дошкольного возраста;
- 4) интерпретировать результаты анкетирования родителей;
- 5) сформулировать выводы о мотивации родителей к изучению английского языка детьми старшего дошкольного возраста.

На основании поставленной цели и задач была сформулирована гипотеза, заключающаяся в предположении, что мотивация родителей, чьи дети посещают дополнительные занятия по английскому

языку, выше, чем у родителей, дети которых не изучают иностранный язык.

Методы исследования:

- 1) теоретический (анализ психолого-педагогической, методической литературы);
- 2) эмпирический (анкетирование, интерпретация результатов).

Методологическая основа. Проблему взаимодействия педагогов дошкольного и дополнительного образования с родителями рассматривают многие исследователи. М. Г. Агавелян отводит важное место в исследованиях вопросам сотрудничества детского сада и семьи, выделяет различные формы взаимодействия с родителями (групповые дискуссии, родительские собрания, тематические консультации, оформление информационного стенда и т. д.) [1]. При организации данных форм педагог преследует цель педагогического просвещения родителей и установления доверительного контакта. А. Я. Плачкова, Ю. В. Толмачева отмечают, что в образовании детей важна субъектная позиция родителей в триаде «педагог – родитель – ребенок». По мнению исследователей, формированию данной позиции способствуют такие формы работы с родителями, которые предполагают не пассивное, а непосредственное активное участие их в мероприятиях дошкольной образовательной организации [5]. С. А. Козлова считает, что семья играет немаловажную роль в формировании личности детей, и отмечает, что главным фактором в данном процессе является осознание себя ребенком представителем определенного пола и овладение соответствующим ролевым поведением [4]. Первыми представителями и носителями моделей поведения для ребенка являются родители. Как отмечает С. Г. Шабас, «семья как социальный институт формирует у ребенка социальные нормы и образцы поведения, регламентирует отношения между детьми и родителями, создает взаимную моральную ответственность и взаимопомощь» [6, с. 6]. В воспитании

ребенка важную роль играет формирование положительных привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Успешная реализация данного процесса возможна только при следовании одинаковым принципам родителями и педагогами дошкольного и дополнительного образования в вопросах взаимодействия с ребенком.

Исследовательская часть. Многие исследователи говорят о том, как создать мотивацию у детей дошкольного возраста к изучению английского языка. Однако немаловажную роль в данном процессе играет позиция родителей. Для ее определения нами была разработана анкета, включающая 14 вопросов, раскрывающих разные стороны изучения иностранного языка. Вопросы анкеты носят закрытый характер и предполагают выбор одного из трех предложенных ответов. Цель анкетирования – выявить уровень мотивации родителей к обучению английскому языку детей старшего дошкольного возраста и установить зависимость между уровнем мотивации родителей и посещением дошкольниками занятий по английскому языку. Анкета включает в себя следующие вопросы.

1. Владеете ли вы иностранным(и) языком(ами)?

2. Пригодилось ли вам знание иностранного языка?

3. Хотели бы вы, чтобы ваш ребенок изучал английский язык?

4. Как вы считаете, в каком возрасте можно начинать обучать детей английскому языку?

5. Как вы думаете, ваш ребенок готов к обучению английскому языку?

6. Есть ли у вас дома различные материалы на английском языке (плакаты, книги, видео и т. д.)?

7. Проявляет ли ваш ребёнок интерес к английскому языку в домашней обстановке?

8. Как вы думаете, изучение английского языка играет важную роль в образова-

нии вашего ребенка?

9. Беседуете ли вы с ребенком о его успехах и неудачах после занятия по английскому языку?

10. Помогаете ли вы ребенку усвоить пропущенный материал, обращаясь за помощью к учителю английского языка?

11. Поощряете ли вы ребенка в том, что он задает вопросы, связанные с овладением английским языком?

12. Играете ли вы дома в игры, связанные с овладением английским языком?

13. Смотрите ли вы видеоматериалы на английском языке дома с ребенком в свободное время?

14. Консультируетесь ли вы с учителем английского языка и следуете ли его рекомендациям по вопросам овладения английским языком вашим ребенком?

С целью определения уровня мотивации родителей к обучению их детей иностранному языку было проведено анкетирование на базе двух организаций в г. Новосибирске: МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея» и культурно-образовательный центр «Брайтон». В список анketируемых в МКДОУ д/с № 508 «Фея» вошли 10 родителей, чьи дети старшего дошкольного возраста не изучают английский язык, а опрошенными в культурно-образовательном центре «Брайтон» явились 10 родителей, дети которых посещают дополнительные занятия по английскому языку.

Рассмотрим ответы родителей, опрошенных в культурно-образовательном центре «Брайтон». Большинство опрошенных родителей владеют иностранным языком (70 %), 20 % немного интересуются и 10 % не владеют. Большинству анketируемых пригодились знания иностранного языка (60 %), 30 % иногда обращаются к своим навыкам, у 10 % не было необходимости в использовании иностранного языка. Все родители положительно ответили на вопрос о желании, чтобы их ребенок изучал английский язык: из них 90 % – од-

нозначно да, 10 % – скорее всего. Также 100 % опрошенных считают, что изучение английского языка играет важную роль в образовании ребенка (60 % – однозначно да, 40 % – скорее да, чем нет). Кроме того большинство родителей (90 %) считают, что необходимо начинать изучение английского языка в дошкольном возрас-

те, 10 % – в младшем школьном. Однако 100 % опрошенных уверены, что их дети готовы к обучению английскому языку. При этом родители демонстрируют пассивную позицию в организации условий для изучения английского языка их детьми. В качестве иллюстрации этого представим некоторые ответы родителей (табл.).

Таблица

Результаты анкетирования родителей по вопросам об активности позиции родителей в изучении их детьми английского языка

Вопрос	Ответ		
	да, регулярно обновляем (10 %)	да, дарили на праздник когда-то (60 %)	нет (30 %)
Есть ли у вас дома различные материалы на английском языке (плакаты, книги, видео и т. д.)?	да, регулярно обновляем (10 %)	да, дарили на праздник когда-то (60 %)	нет (30 %)
Беседуете ли вы с ребенком о его успехах и неудачах после занятия по английскому языку?	да, всегда (50 %)	иногда (50 %)	нет (0 %)
Помогаете ли вы ребенку усвоить пропущенный материал, обращаясь за помощью к учителю английского языка?	да (20 %)	иногда (60 %)	нет (20 %)
Поощряете ли вы ребенка в том, что он задает вопросы, связанные с овладением английским языком?	да (100 %)	иногда (0 %)	нет (0 %)
Играете ли вы дома в игры, связанные с овладением английским языком?	да (20 %)	иногда (40 %)	нет (20 %)
Смотрите ли вы видеоматериалы на английском языке дома с ребенком в свободное время?	да (30 %)	иногда (50 %)	нет (20 %)
Консультируетесь ли вы с учителем английского языка и следуете ли его рекомендациям по вопросам овладения английским языком вашим ребенком?	да (30 %)	иногда (50 %)	нет (20 %)

Далее будут рассмотрены ответы родителей, опрошенных в МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея», чьи дети не посещают дополнительные занятия по английскому языку. Большинство опрошенных не владеют иностранным языком (60 %), 30 % – немного интересуются, 10 % – владеют. Некоторые родители периодически обращаются к своим знаниям иностранного языка (30 %), но большинству анкетированных они негодились (70 %). Большинство опрошенных отметили важную роль изучения иностранного языка в образовании детей (90 %). Мнение о возрасте, в котором необходимо начинать изучение английского языка, у опрошен-

ных оказалось разным: 30 % родителей уверены, что в дошкольном возрасте, 40 % – в младшем школьном, 30 % – среднем школьном. Анализируя ответы родителей о готовности их ребенка к изучению английского языка, можно отметить следующее.

1. Один из опрошенных родителей выразил лояльное отношение к изучению иностранного языка в дошкольном возрасте, но отметил неготовность своего ребенка к данному процессу.

2. Родители, уверенные, что изучение иностранного языка необходимо начинать в младшем школьном или среднем школьном возрастах, ответили, что не знают, готов ли их ребенок к данному процессу,

что еще рано (60 %), готов, но в младшем школьном возрасте (10 %).

Стоит отметить, что среди опрошенных и в МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея», и в культурно-образовательном центре «Брайтон» 100 % родителей выражают желание о том, чтобы их ребенок изучал английский язык (80 % – однозначно да, 20 % – скорее да, чем нет).

Результаты исследования. Анализ результатов анкетирования показал, что сре-

ди родителей, чьи дети посещают дополнительные занятия по английскому языку, 60 % имеют высокий уровень мотивации и 40 % – средний, низкий уровень отсутствует. Среди родителей, дети которых не изучают иностранный язык, процентное соотношение уровней одинаковое: 50 % – средний уровень мотивации, 50 % – низкий, высокий уровень отсутствует. Полученные результаты анкетирования наглядно представлены в виде диаграммы (рис.).

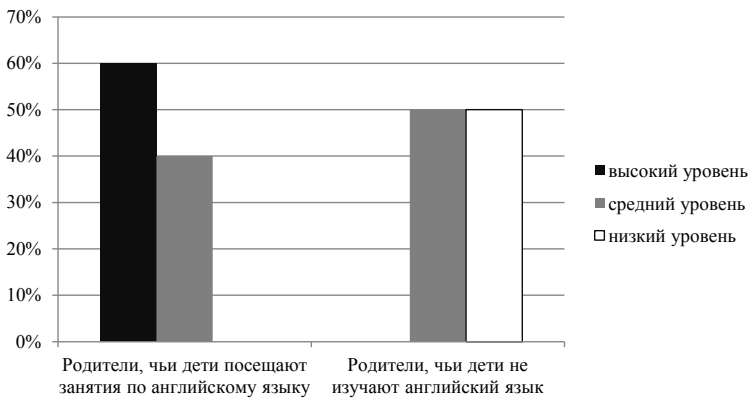


Рис. Уровни мотивации родителей к обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку

Анализ данных, полученных в процессе анкетирования, показал следующее.

1. Все опрошенные желают, чтобы их дети изучали иностранный язык.

2. Родители, анкетлируемые в культурно-образовательном центре «Брайтон», считают, что необходимо начинать изучение иностранного языка в дошкольном возрасте.

3. Родители, опрошенные в МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея» имеют разные точки зрения о возрасте, с которого следует начинать изучать иностранный язык: 30 % анкетлируемых уверены, что в дошкольном возрасте, 40 % – в младшем школьном, 30 % – среднем школьном.

4. Большинство родителей, опрошенных в культурно-образовательном центре

«Брайтон», владеют иностранным языком, а родители, анкетлируемые в МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея», не знают иностранного языка.

5. Родители имеют тенденцию к пассивному участию в процессе изучения их детьми английского языка.

Таким образом, цель исследования достигнута: установлено, что родители, чьи дети посещают дополнительные занятия по английскому языку, имеют высокий уровень мотивации к изучению их детьми иностранного языка. Среди родителей, дети которых не изучают иностранный язык, отмечается средний и низкий уровни мотивации к изучению их детьми иностранного языка.

Библиографический список

1. Агавелян М. Г. Взаимодействие педагогов дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 163 с.
2. Бабынина Т. Ф., Гильманова Л. В., Голушенко В. Э. Диалог с родителями. Методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.
3. Дмитриева У. М., Чеснокова Г. С. Инновационная деятельность студентов как условие их профессионального становления // Думский вестник: теория и практика дополнительного образования. – 2017. – № 1 (9). – С. 102–105.
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учебник для сред. проф. образования по специальности «Дошкольное образование». – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
5. Плачкова Я. А., Толмачева Ю. В. Формирование субъектной позиции родителей в триаде «Педагог – родитель – ребенок» в условиях дошкольного образовательного учреждения // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 3 (27). – С. 182–186.
6. Шабас С. Г. Сотрудничество с родителями как условие качества дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 8 (80). – С. 4–11.
7. Dmitrieva U. M., Golubeva M. V. The English vocabulary development of pre-school age children with the usage of L. Carroll's fairy-tale «Alice's Adventures in Wonderland» // Science and Education: Materials of the XII International research and practice conference. – Munich: Vela-Verlag, 2016. – P. 140–144.
8. Golubeva M. Preschoolers' Arbitrary Memory Development by Didactic Games during the English Learning Process // Conference Proceedings: ICT for Language Learning: 10th Conference Edition (9–10 November 2017). – Florence: Pixel, 2017. – P. 298–300.
9. Shabas S. Relationships Between Parents and Preschool-Age Children Attending Kindergartens // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 233, 17 Oct. – P. 269–273.

Поступила в редакцию 23.04.2018

Golubeva Maria Vladimirovna

Teacher of Additional Education, Cultural and Educational Center «Brighton», ORCID 0000-0002-1959-6671, golubeva19952001@yandex.ru, Novosibirsk

PARENTS' MOTIVATION FOR PRESCHOOLERS' ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract. The scientific exposition. The preschoolers' foreign language learning is a popular direction among parents.

The goal setting. The aim of the study is to identify the parents' motivation level to preschoolers' English learning and to determine the connection between the parents' motivation level and preschoolers' attendance of English lessons.

Methodological basis. The methodological basis includes the following researchers, who study the problem of teachers of preschool and additional education interaction with parents: M. G. Agavelyan, S. A. Kozlova, S. G. Schabas, Y. V. Tolmacheva, I. A. Plachkova.

Research part. The study was organized in two organizations in Novosibirsk: the kindergarten № 508 combined type "Fairy", cultural and educational center «Brighton». We have created a questionnaire with 14 questions, revealing different aspects of foreign language learning. The questions are closed and suggest the choice of one of the three proposed answers. The respondents in the kindergarten № 508 "Fairy" are 10 parents whose children do not learn English, and respondents in the cultural and educational center "Brighton" are 10 parents whose preschoolers attend additional English lessons.

Research results. The aim of the study is achieved: it is confirmed that the parents' motivation to preschoolers' foreign learning is high, whose children attend additional English lessons.

Keywords: preschoolers, foreign language, English language learning, cooperation with parents, parents' motivation.

References

1. Agavelyan, M. G., 2005. Interaction of teachers of preschool educational institutions with families of pupils: educational and methodical manual. Novosibirsk, 163 p. (In Russ.)
2. Babynin, T. F., Gilmanova, L. V., Golovenko, V. E., 2016. Dialogue with parents. Methodical aspect of interaction of kindergarten and family. Moscow, 128 p. (In Russ.)
3. Dmitrieva, U. M., Chesnokova, G. S., 2017. Innovative activity of students as a condition of their professional development. Duma Bulletin: theory and practice of additional education, 1, pp. 102–105. (In Russ., abstract in English)
4. Kozlova, S. A., 2007. Preschool pedagogy: textbook for students in the specialty "Preschool education". Moscow, 416 p. (In Russ.)
5. Plachkova, I. A., Tolmacheva, Y. V., 2017. Formation of subjective position of the parents in the triad "Teacher – parent – child" in pre-school educational institutions. Professional education in Russia and abroad, 3 (27), pp. 182–186. (In Russ., abstract in English)
6. Shabas, S. G., 2017. Cooperation with parents as a condition of quality of preschool education. Modern preschool education. Theory and practice, 8 (80), pp. 4–11. (In Russ., abstract in English)
7. Dmitrieva, U. M., Golubeva, M. V., 2016. The English vocabulary development of pre-school age children with the usage of L. Carroll's fairy-tale "Alice's Adventures in Wonderland". Science and Education: Materials of the XII International research and practice conference. Munich: Vela-Verlag Publ., pp. 140–144. (In Russ., abstract in English)
8. Golubeva, M., 2017. Preschoolers' Arbitrary Memory Development by Didactic Games during the English Learning Process. Conference Proceedings: ICT for Language Learning: 10th Conference Edition (9–10 November 2017). Florence, pp. 298–300. (In English)
9. Shabas, S., 2016. Relationships Between Parents and Preschool-Age Children Attending Kindergartens. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 233, pp. 269–273. (In English)

Submitted 23.04.2018

УДК 378

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Тюменский государственный университет, wedernikowa@mail.ru, ORCID 0000-0002-5770-2471, Ишим

Еланцева Светлана Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Тюменский государственный университет, elasvetal@gmail.com, ORCID 0000-0002-5778-8551, Ишим

Поворознюк Ольга Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, ORCID 0000-0001-7627-7338, Ишим

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема моделирования процесса практико-ориентированной подготовки, основанного на системообразующих процессах развития и саморазвития субъектной профессионально-личностной позиции педагога в со-бытии.

Цель статьи – выявить и обосновать модель практико-ориентированной подготовки педагога в вузе.

Методология. Исследование проводилось на основе реализации модели практико-ориентированной подготовки как со-бытийного процесса развития и саморазвития студента и преподавателя. Представленная модель предполагает организацию преподавателем на занятиях трех пространств: ценностно-когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивно-ценностного, как со-бытийно построенных. Результатом реализации модели и организации образовательных пространств, как со-бытийно построенных, выступает формирование у бакалавров (и, в том числе, совершенствование у преподавателя) субъектно-профессионально-личностной позиции. Авторы считают, что субъектно-профессионально-личностная позиция – это интегральная характеристика, включающая совокупность когнитивных (со-знание), эмоциональных (со-переживание) и поведенческих (со-действие) отношений к миру, профессионально-педагогической действительности, к себе как к профессионалу и личности. При построении образовательных пространств как педагогических со-бытий, содержанием которых выступают профессионально-педагогические задания (кейсы), которые дифференцируются в соответствии со структурными компонентами субъектно-профессионально-личностной позиции педагога. Способы наполнения «со-знания» – созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение; способы формирования «со-переживания» – соучастие, сопереживание, сочувствие, сострадание; способы конструирования «со-действия» – созидание, сотрудничество, содействие, сопротивление, соперничество.

Основными процедурными действиями организации преподавателем трех образовательных пространств, как со-бытийно построенных, выступают проектирование, коммуникация, понимание и рефлексия. Разработанная модель практико-ориентированной подготовки педагога реализована в рамках экспериментального исследования в учебном модуле «Профессионально-педагогические задачи».

В заключении делается вывод о том, что реализация модели практико-ориентированной подготовки педагога осуществляется за счет сочетания разных форм организации обуче-

ния: индивидуальной, групповой, коллективной, а также комплексного применения интерактивных педагогических технологий.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка педагога, событийный подход, со-знание, со-действие, со-переживание, субъектная профессионально-личностная позиция.

Постановка задачи. Стратегической целью государственной политики на современном этапе является создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. В связи с этим в Федеральной целевой программе развития образования в РФ на 2016–2020 гг. обозначены приоритетные задачи изменения содержательных, структурных и технологических аспектов образования:

- создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании;

- развитие современных механизмов и технологий общего образования;

- реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики;

- формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов [23].

Задачи, которые решаются в рамках Программы, носят межотраслевой характер и направлены на все уровни системы образования, в том числе на образовательные организации высшего образования, ориентированные на подготовку педагогов.

Высокая профессионально-личностная компетентность современного учителя предполагает активное творческое начало, способность к саморазвитию, умение

быть одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Однако чтобы организовать и сопровождать процесс соединения знания и действия в подготовке педагогов, необходимо усилить практическую составляющую образовательного процесса в вузе. На сегодняшний день такие попытки имеют несистематизированный характер в силу неопределенности модели процесса практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. В связи с этим подготовка педагога в вузе продолжает оставаться традиционно направленной на доминирование теоретических знаний в предметных областях, в области педагогики и психологии, не выходящей на уровень комплексного практико-ориентированного решения системы современных педагогических задач в условиях быстро развивающегося социума и образовательной среды школы, ориентированной на со-бытийность участников образовательного процесса, диалог и рефлекссию. По-прежнему оценка качества педагогического образования ориентирована на профессиональную подготовку педагога – профессиональную компетентность, внешне выражаемую все в той же системе координат – знания, умения, навыки; тогда как личностная составляющая подготовки учителя остается скрытой, формально не оцениваемой, стихийно формируемой. Отсутствие системности в понимании процесса практико-ориентированной подготовки педагогов на требуемом современном уровне приводит к уходу из школ молодых специалистов и недостаточной профессиональ-

ной компетентности учителей.

Таким образом, на современном этапе педагогическая наука и практика нуждаются в осмыслении модели практико-ориентированной подготовки педагога в вузе.

Научная экспозиция. В современных научных публикациях и диссертационных исследованиях актуализируется проблема моделирования подготовки специалиста в вузе, носящей характер практикоориентированности. Так, Р. А. Фахрутдинова важным звеном в практико-ориентированной модели подготовки будущего учителя в системе высшего педагогического образования выделяет педагогическую практику; В. Д. Грищенко разрабатывает практико-ориентированную модель обучения межкультурной коммуникации; функциональная модель эффективного практико-ориентированного обучения в высшем учебном заведении предлагается Т. Н. Бондаренко; В. А. Гуружапов, А. А. Марголис разработали модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования; А. А. Костюнина обосновывает структурно-функциональную модель; Л. Е. Солянкина создала и апробировала психолого-акмеологическую модель оптимизации развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде (на примере специалиста экономики) [22]. Модель более высокого порядка обобщения предложена Ф. Г. Ялаловым, названная им циклической моделью профессионально-прикладной подготовки, которая предполагает постоянную трансформацию видов деятельности: сначала учебно-познавательная деятельность академического типа (знания), затем квазипрофессиональная деятельность (умения), затем учебно-профессиональная деятельность (навыки). Трансформация содержания де-

ятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе практики на производстве [25]. Но при всей ее полноте охвата профессионально-прикладной подготовки в рамках деятельностно-компетентностного подхода в ней не представлен субъект профессионально-прикладной подготовки; она задает только внешние ориентиры подготовки, не учитывая их взаимовлияние с социально-личностными характеристиками специалиста. Все это актуализирует проблему моделирования процесса практико-ориентированной подготовки, основанного на системообразующих процессах развития и саморазвития субъектной профессионально-личностной позиции педагога в со-бытии.

Исследовательская часть. Практико-ориентированная подготовка педагога понимается нами как процесс взаимодействия субъектных профессионально-личностных позиций преподавателя и студента в их со-бытии, направленный на формирование и развитие ценностно-смыслового отношения к профессионально-педагогической деятельности. Определение ключевой категории исследования легло в основу разработанной в ходе исследования модели практико-ориентированной подготовки педагога в вузе (см. рис. 1).

Процесс практико-ориентированной подготовки педагога выстраивается как со-бытийный процесс. По определению авторов Новейшего философского словаря, контуры бытия проявляются через формы со-бытия людей, через вырабатываемые ими формы со-знания, со-действия, взаимопонимания [19].

Д. В. Григорьев, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков и другие понимают педагогическое событие как момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого (в нашем случае преподавателя) и ребенка (в нашем исследовании студента); их событие [21]. Событие – это

явление, выбивающееся по своему характеру и содержанию из обыденной жизни человека, которое, совершаясь, становится

значимым для него и влияет на его действия, эмоции и поступки, открывает новые горизонты понимания мира и себя в нем [21].

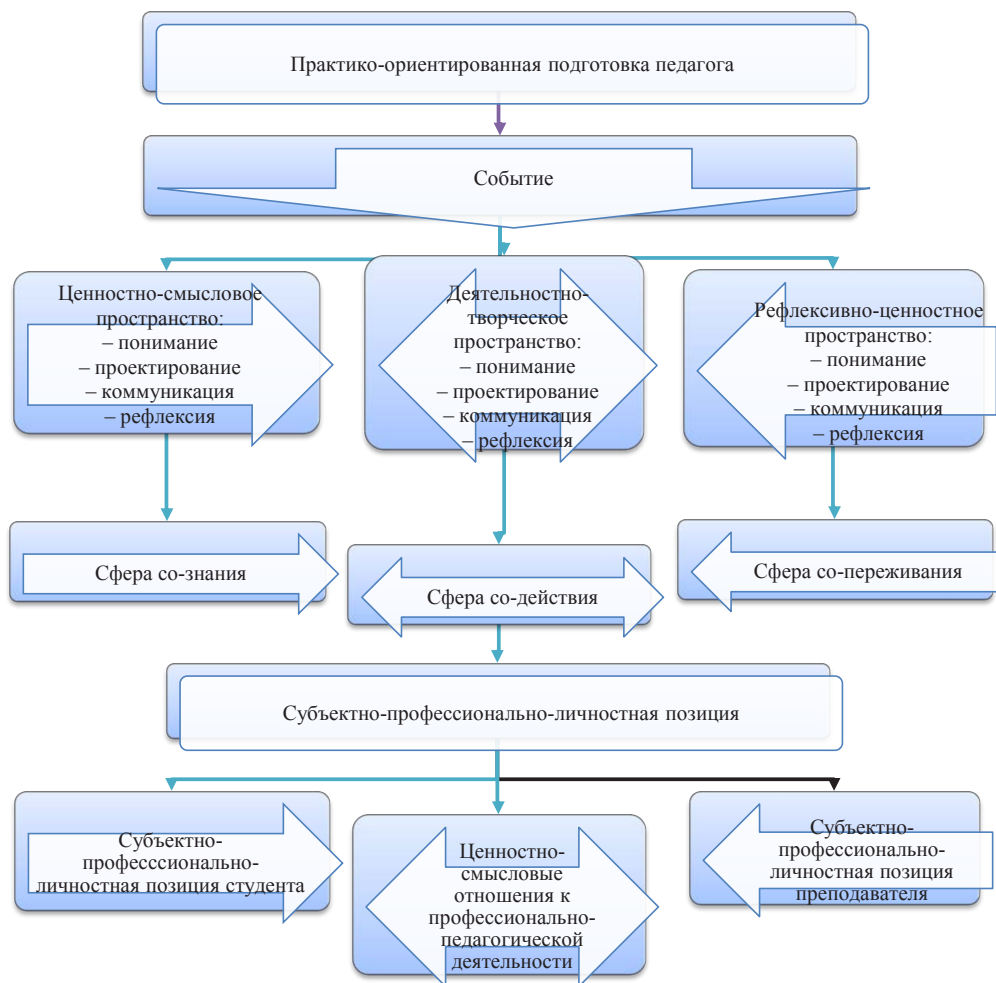


Рис. 1. Модель практико-ориентированной подготовки педагога в вузе

Наша позиция созвучна точке зрения Е. А. Кавериной, определяющей событие как совместное пребывание и совместное участие индивидуумов, их существование в одно и то же время и в одном пространстве, наполненном определенным смыслом и целеполаганием, структурированном особым образом. Событие позволяет создать общее поле интересов и устремлений. Посредством события постулируют-

ся идеи, достигается общность интересов и сопричастность происходящему. Понимание и обретение нового знания и опыта через со-участие и со-переживание – важнейшие особенности и коммуникационные ресурсы события. Результат события – это свершившийся индивидуальный внутренний диалог, обретение новых ракурсов понимания и знания, формирование новых взглядов и отношений [15].

Подтверждает нашу позицию высказывание В. А. Барабанщикова: «Событие выступает как целостный процесс, организованный в пространстве и времени. Это не просто явление в бытии, а совершение самого бытия, его фрагмент или эпизод. Событие означает раздельное существование, встречу или столкновение различных начал – их со-бытие, в которых рождаются новые структуры, отношения или порядок вещей» [1, с. 13].

Событийный подход обуславливает создание образовательных пространств: ценностно-когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивно-ценностного, как со-бытийно построенных. Образовательное пространство – это часть образовательной среды, где на субъектном уровне (уровне личностного взаимодействия обучающихся и преподавателей) создается множество двусторонних отношений, а также двусторонних и многосторонних связей для осуществления образовательной (педагогической) деятельности по развитию индивида и его социализации [4].

Создание ценностно-когнитивного пространства помогает студентам в *самоопределении такого плана, когда будущий учитель не присваивает ценности педагогической профессии, не принимает чужие ценности в качестве своих, а сам находит их личностный смысл, определяет «значение-для-меня»*. Личностные смыслы при этом рассматриваются как отношение субъекта к явлениям объективной действительности. Степень присвоения личностью профессиональных ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя в его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т. е. внутренне мотивированного,

индивидуального значения для субъекта того или иного педагогического действия [5]. В связи с этим *важной представляется позиция П. Певерелли*, который, основывая свою работу на теории социальной интеграции, вводит понятие когнитивного пространства, заимствуя его из теории ментальных пространств Ж. Фоконье [26]. Разработанная им модель когнитивного пространства представляет собой социально-когнитивный конструкт, включающий в себя деятелей, вовлеченных в социальную интеракцию, и собственно когнитивный компонент, в котором эти деятели разделяют одно когнитивное содержание (общие взгляды, символы, общий язык, общие фоновые знания и др.). В результате интеракции они имеют доступ к когнитивным пространствам друг друга, что приводит к взаимному обогащению их пространств [27]. В данном контексте ценностно-когнитивное пространство направлено на выявление, осмысление и утверждение собственной позиции обучающегося по отношению к ценностям профессиональной деятельности. Ценности педагога здесь выступают в качестве внутреннего эмоционально-освоенного регулятора деятельности педагога, определяющего его отношение к окружающему миру и к себе и моделирующего содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности [6].

Такое понимание когнитивно-ценностного пространства предопределяет организацию процесса самоопределения личностных смыслов профессионально-педагогической деятельности. Создание когнитивно-ценностного пространства предполагает объединение обучающихся в творческие группы, что создает действенный механизм саморазвития для каждого участника групповой работы. Постановка проблемы и обсуждение целей предстоящей деятельности позволяет определить единую целевую зону и осуществить первоначальное ориентирование в сфере про-

фессионально-педагогических ценностей. Определение собственной позиции по отношению к ценностям профессиональной деятельности обуславливает выбор средств достижения цели и проектирование результата. В целом создание ценностно-когнитивного пространства способствует созданию «смысловых информационных опор» профессионально-педагогической деятельности [4].

Основные способы построения деятельностино-творческого пространства были определены на основе анализа ряда научной и методической литературы. Ориентиром послужила позиция Д. И. Фельдштейна, который показал, что развитие личности в деятельности – это не только освоение новых действий, операций, но и мотивов, целей, социальных норм; через овладение миром вещей происходит выработка позиции в мире людей [24]. Изучение трудов Л. М. Аболина, К. А. Абульхановой, М. Я. Виленского, Е. Н. Волковой, Т. И. Куликовой, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчикова, И. М. Улановской, И. Д. Фрумина, В. А. Ясвина привело к убеждению, что деятельностьное (творческое) образовательное пространство включает системообразующую деятельность совокупного субъекта образования (педагогов, студентов, родителей), систему регулируемых отношений, возникающих между ними в процессе совместной деятельности и общения, фрагменты окружающего вуз пространства, целенаправленно используемого в рамках развивающей системы, управление «изнутри» со стороны педагогов и студентов (самоуправление). Такое пространство – не просто совокупность компонентов, образующих его структуру, это результат взаимосвязей структурных компонентов и их содержательных характеристик, объединяющих их в единое целое, где цели и ценности определяют характер деятельности, а организуемая деятельность порождает определенного типа субъектные отношения [14].

Работа творческой группы в деятельностино-творческом пространстве предполагает коррекцию векторов индивидуального движения участников и общей целевой зоны; распределение обязанностей и порядка действий в группе, определение способов совместной деятельности; реализацию программы общей деятельности; выработку личных и групповых позиций; рефлекссию и оценку произведенной деятельности.

Создание на занятиях деятельностино-творческого пространства направлено на осознание, понимание, освоение, выбор и творческое применение стратегий и тактик профессионального поведения, психолого-педагогических, личностно-ориентированных технологий обучения, воспитания и развития обучающихся в зависимости от профессионально-педагогической ситуации и решаемых профессионально-педагогических задач. В результате у бакалавров происходит формирование сферы «со-действия».

Организация рефлексивно-ценностного пространства направлена на осмысление полученного педагогического опыта. Способность педагога к рефлексии является механизмом переосмысления ценностных отношений и связанных с ними стереотипов сознания, поведения, общения, мышления, осознания оснований, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности. Такое понимание процесса профессионально-педагогической рефлексии позволяет определить содержание действий студентов. Участники творческих групп в рамках рефлексивно-ценностного пространства выявляют свои затруднения и ошибки при решении проблемы; устанавливают причины допущенных ошибок; проектируют средства и способы исправления ошибок и определяют новые направления познавательной активности. Организация

рефлексивно-ценностного пространства позволяет формировать у студентов эмоционально-критическое отношение («сопереживание») к объектам, субъектам профессионально-педагогической среды и к собственным профессионально-личностным качествам как форме осмысления и преобразования внутреннего мира будущего педагога, включающей профессионально-личностные ценности, профессиональную педагогическую мотивацию, эмоционально-чувственную сферу и профессионально-личностную Я-концепцию.

Создание трех описанных выше образовательных пространств является определяющим для формирования трех сфер педагога: со-знания, со-действия, сопереживания. При построении образовательных пространств как педагогических со-бытий основными способами выступают профессионально-педагогические задания (кейсы), используются способы «бытия в со-бытии» (Ю. С. Мануйлова) [21], которые дифференцируются в соответствии со структурными компонентами субъектно-профессионально-личностной позиции педагога. Способы наполнения «со-знания» – созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение; способы формирования «со-переживания» – соучастие, сопереживание, сочувствие, сострадание; способы конструирования «со-действия» – созидание, сотрудничество, содействие, сопротивление, соперничество.

Основными процедурными действиями организации преподавателем трех образовательных пространств как со-бытийно построенных выступают проектирование, коммуникация, понимание и рефлексия.

Практико-ориентированная подготовка педагогов в процессе создания трех образовательных пространств обуславливает становление субъектной профессионально-личностной позиции студента и совершенствование субъектной профессионально-личностной позиции преподавателя.

Субъектно-профессионально-личностная позиция – это интегральная характеристика педагога, включающая совокупность когнитивных (со-знание), эмоциональных (со-переживание), поведенческих (со-действие) отношений к миру, профессионально-педагогической действительности, к себе как к профессионалу и личности.

Сущностная характеристика субъектной позиции и ее значение в индивидуально-личностном становлении студентов позволяет в качестве основных выделить функции:

- самопонимания (рефлексивная деятельность субъекта, «произведение» личностного смысла);
- самореализации (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил);
- самоутверждения (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта);
- саморазвития (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности);
- самооценки (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей учебно-профессиональной деятельности и др.) [2; 3].

Субъектная профессионально-личностная позиция студента обеспечивает целостность процесса его профессионально-личностного развития и выступает как система, которая определяет основные ориентиры его педагогической деятельности.

Результаты исследования. Реализация разработанной нами модели практико-ориентированной подготовки педагога была осуществлена в рамках пилотажного экспериментального исследования в учебном модуле «Профессионально-педагогические задачи». Модульное обучение предусматривает постепенный и смыслообразующий переход от изучения теоретических основ курса к приобретению профессиональных умений и профессионально-личностных качеств. Из всех дисциплин

психолого-педагогического модуля курс «Профессионально-педагогические задачи» в наибольшей степени обладает возможностями сопровождения со-бытийного процесса становления субъектно-профессионально-личностной позиции педагога в триединстве ее отношений – «со-знание», «со-переживание», «со-действие».

Содержание учебного модуля было переработано в соответствии с авторскими концептуальными представлениями о практико-ориентированной подготовке современного педагога и реализовывалось в следующих модулях: модуль 1 – Профессиональная задача. Виды и типы профессиональных задач. Алгоритм решения профессиональной задачи; модуль 2 – Технология педагогической поддержки детей разного возраста как условие успешности решения профессиональных педагогических задач; модуль 3 – Технологии оценки достижений учащихся. Диагностические методики изучения детей; модуль 4 – Формы и технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса; модуль 5 – Организация образовательной среды для решения конкретной педагогической задачи; модуль 6 – Проектирование и осуществление профессионального самообразования как условия развития профессиональной компетентности педагога. Модули курса «Профессионально-педагогические задачи» представляли собой систему кейсов, которые предлагались студентам на учебных занятиях и в рамках самостоятельной работы. Обеспечение реализации кейсов на учебных занятиях происходило за счет комплексного применения интерактивных педагогических технологий, позволяющих реализовать принцип со-бытийности в организации образовательного процесса.

Рассмотрим процесс подготовки содержания кейса «Траектория развития профессионально-личностных качеств современного педагога у студентов педагогического вуза». Подготовка кейса осуществ-

ляется в следующей последовательности:

- 1) определение названия кейса;
- 2) формулирование задач, решаемых преподавателем;
- 3) формулирование задач, решаемых студентами при выполнении кейса;
- 4) установление объема и содержания предварительной подготовки студентов к решению кейса;
- 5) определение этапов работы с кейсом на занятии;
- 6) составление домашнего задания (при необходимости);
- 7) проектирование продуктов, получаемых в результате решения кейса.
- 8) проектирование результата решения кейса студентами.

При определении названия кейса и задач, решаемых преподавателем, основными ориентирами являются цель и задачи всего модуля, реализуемого в рамках учебного курса, а также разработанная модель практико-ориентированной подготовки студентов и федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Для кейса «Траектория развития профессионально-личностных качеств современного педагога у студентов педагогического вуза» были сформулированы следующие задачи:

- 1) создать на занятии три пространства процесса практико-ориентированной подготовки: ценностно-смысловое пространство; деятельностно-творческое; рефлексивно-ценностное пространство;
- 2) активизировать процесс становления субъектно-профессионально-личностной позиции педагога у студентов как триединства сфер: «со-знание», «со-переживание», «со-действие»;
- 3) способствовать развитию у студентов познавательного интереса к профессионально-личностным качествам современного учителя, в том числе, учителя сельской школы, осознанию их особенностей у самого студента и пониманию необходимости саморазвития и самосовершен-

ствования студентом профессионально-личностных качеств учителя в процессе обучения в вузе;

– *формировать* универсальные и общепрофессиональные компетенции:

– *универсальные*: системное и критическое мышление (УК-1); разработка и реализация проектов (УК-2); командная работа и лидерство (УК-3); коммуникация (УК-4); самоорганизация и саморазвитие (УК-6);

– *общепрофессиональные*: взаимодействие с участниками образовательных отношений (ОПК-7); научные основы педагогической деятельности (ОПК-8).

Формулирование задач, решаемых студентами при выполнении кейса, позволяет выстроить процесс обучения в со-бытии, учитывая реальные условия деятельности, возможности обучающихся. Успешность деятельности преподавателя на этом этапе зависит от того, насколько обучающийся вовлечен в процесс формулирования целей и задач. Для того чтобы вовлечь студентов в процесс создания задач, преподаватель сам должен хорошо их представлять. Задачи, решаемые студентами при выполнении рассматриваемого кейса:

1) актуализация в сознании образа современного учителя, в том числе учителя сельской школы;

2) выявление субъективных представлений о собственной личности;

3) сопоставление образов современного учителя / современного учителя сельской школы и особенностей личности студентов;

4) проектирование траектории развития профессионально-личностных качеств современного учителя.

Предварительная подготовка студентов к решению кейса позволяет им самостоятельно подобрать и изучить научные и учебно-методические источники (статьи, учебные пособия, диссертации, монографии) о профессионально-важных качествах личности современного учителя

и учителя сельской школы, составить перечень изученных источников и тезисы к ним, сформулировать субъективную позицию по проблеме.

Определение этапов работы с кейсом на занятии предполагает умение преподавателя адекватно подбирать педагогические приемы и методы, умение гибко адаптировать технологии преподавания к уровню подготовленности студентов, их интересам. При работе с кейсом на занятии предполагается следующая последовательность действий:

1) изучение содержания кейса;

2) обсуждение содержания кейса в парах;

3) индивидуальное заполнение таблицы: «Профессионально-значимые качества личности современного учителя и современного учителя сельской школы»;

4) коллективное обсуждение качеств современного учителя-профессионала и учителя сельской школы, составление группового списка качеств личности современного учителя-профессионала, выделение возможных главных отличий качеств личности современного учителя сельской школы;

5) отражение на ватмане результатов коллективного обсуждения;

6) презентация групповой работы;

7) индивидуальная оценка студентами собственных профессионально-значимых личностных качеств;

8) проектирование траектории своего профессионально-личностного развития на основе проведенной оценки;

9) обсуждение в группе результатов проектирования;

10) рефлексия результатов решения кейса.

На занятии используются элементы таких технологий, как: педагогические мастерские; тренинг; технология развития критического мышления; проектная технология и другие. Сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы, организация самостоятельной работы по-

звляет студентам выразить себя, проявить инициативу, создает ситуацию активного общения, что содействует созданию того или иного образовательного пространства практико-ориентированной подготовки педагога: ценностно-когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивно-ценностного.

Домашнее задание направлено на продолжение работы с материалами, разработанными на основе кейса и предполагает развитие собственных профессионально значимых личностных качеств студентов в индивидуальной и групповой творческой деятельности.

Продукты, полученные в результате решения кейса, включают в себя:

- список профессионально важных личностных качеств современного учителя (в том числе, учителя сельской школы);
- результаты самооценки студентом развитости профессионально важных личностных качеств современного учителя;
- проект траектории развития профессионально важных качеств личности педагога у студента.

Образовательные результаты решения кейса студентами включают:

- 1) знания о профессионально важных личностных качествах современного учителя-профессионала и современного учителя сельской школы (со-знание);
- 2) применение этих знаний для оценки собственной личности (со-переживание); осознание своих личностных особенностей и отношение к ним;
- 3) понимание, что профессионально-личностные качества современного учителя можно развивать посредством деятельности самовоспитания, самосовершенствования, совместной групповой деятельности (со-действие);
- 4) формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций:

– *универсальные*: системное и критическое мышление (УК-1); разработка и реализация проектов (УК-2); командная работа

и лидерство (УК-3); коммуникация (УК-4); самоорганизация и саморазвитие (УК-6);

– *общепрофессиональные*: взаимодействие с участниками образовательных отношений (ОПК-7); научные основы педагогической деятельности (ОПК-8).

Заключение. Таким образом, процесс практико-ориентированной подготовки педагога понимается нами как со-бытийный процесс развития и саморазвития студента и преподавателя, целью которого выступает взаимообусловленное становление их субъектно-профессионально-личностных позиций. Организация такого процесса предполагает организацию преподавателем на занятиях трех пространств: ценностно-когнитивного, деятельностно-творческого и рефлексивно-ценностного, как со-бытийно построенных. Ценностно-когнитивное пространство организуется преподавателем с целью формирования «со-знания» студента; создание на занятиях деятельностно-творческого пространства направлено на сферу «со-действия»; организация рефлексивно-ценностного пространства способствует формированию у студентов эмоционально-критического отношения («со-переживание») к объектам, субъектам профессионально-педагогической среды и к самому себе как профессионалу и личности. Процедурами организации преподавателем трех образовательных пространств как со-бытийно построенных являются проектирование, коммуникация, понимание и рефлексия. Вышеотмеченные особенности реализации модели практико-ориентированной подготовки педагога в учебном модуле «Профессионально-педагогические задачи» способствуют формированию у бакалавров субъектно-профессионально-личностной позиции как интегральной характеристики, во всех ее аспектах: когнитивных (со-знание), эмоциональных (со-переживание) и поведенческих (со-действие) отношений к миру, профессионально-педагогической действительности, к себе как к профессио-

налу и личности.

Реализация модели практико-ориентированной подготовки педагога обеспечивается за счет сочетания индивидуальной, групповой и коллективной работы на занятии; комплексного применения интерактивных педагогических технологий,

позволяющих реализовать принцип событийности в организации образовательного процесса: решение профессионально-педагогических задач (кейсов), педагогических мастерских, технологии развития критического мышления, тренинговых упражнений и др.

Библиографический список

1. *Барабаничиков В. А.* Восприятие и событие. – СПб.: Алетейа, 2002. – 512 с.
2. *Борытко Н. М.* Система профессионального воспитания в вузе. – М.: АПКПШРО, 2005. – 120 с.
3. *Борытко Н. М., Михайлова О. А.* Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография. – Волгоград: ВГИПР РО, 2002. – 131 с.
4. *Вазина К. Я.* Природно-рефлексивная технология саморазвития педагогов, студентов // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 20–24.
5. *Ведерникова Л. В.* Профессионально-личностное развитие будущего педагога // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 10. – С. 39–42.
6. *Ведерникова Л. В., Бырдина О. Г., Поворознюк О. А.* Профессионально-педагогические задачи и способы их решения. Часть 2: практикум. – Ишим, 2015. – 144 с.
7. *Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.* Практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы с учетом региональной специфики // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 68–77.
8. *Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.* Профессионально-педагогическая готовность будущих учителей физической культуры к инклюзивному образованию // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 6. – С. 12–14.
9. *Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.* Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 51–59.
10. *Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А.* Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 102–105.
11. *Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А.* Инновационный научно-образовательный центр подготовки современного педагога как творческого профессионала // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 118–122.
12. *Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А.* Роль инновационных структур в воспитании педагога как компетентного профессионала // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 19–24.
13. *Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А., Еланцева С. А.* Развитие исследовательской деятельности педагогов сельских школ // Человек и образование. – 2018. – № 1 (54). – С. 129–134.
14. *Еремеева О. А.* Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2008. – 24 с.
15. *Каверина Е. А.* Создание событий: гуманитарные технологии в корпоративных коммуникациях. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 168 с.
16. *Марголис А. А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 3. – С. 41–57.
17. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М.: МПСИ: МОДЭК, 2011. – 400 с.
18. *Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл.* – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
19. *Поворознюк О. А.* Практико-ориентированная подготовка педагога в процессе организации групповой работы // Ершовские чтения: сборник научных статей Всероссийской

научно-практической конференции. – Ишим, 2017. – С. 45–48.

20. *Сергеева В. П.* Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности. – М.: УЦ «Перспектива», 2007. – 96 с.

21. *Событийность* в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной; научный редактор серии Н. Б. Крылова. – Выпуск 1 (43). – 2010. – 157 с.

22. *Солянкина Л. Е.* Проектирование и реализация модели развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-realizatsiya-modeli-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialista-v-praktiko-orientirovannoy> (дата обращения: 27.12.2017).

23. *Федеральная* целевая программа развития образования в РФ на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/18268/> (дата обращения: 29.04.2018).

24. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

25. *Ялаов Ф. Г.* Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm> (дата обращения: 02.05.2018).

26. *Fauconnier G.* Mental Spaces. – Cambridge University Press, 1994. – 190 p.

27. *Peeverelli P. J.* Cognitive Space (A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation). – Delft: Eduron, 2000. – 181 p.

Поступила в редакцию 04.04.2018

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Chair of University of Tyumen, wernikowa@mail.ru, ORCID 0000-0002-5770-2471, Ishim

Elantseva Svetlana Aleksandrovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Chair of University of Tyumen, elasvetal@gmail.com, ORCID 0000-0002-5778-8551, Ishim

Povoroznyuk Olga Alexeevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., University of Tyumen, olgi-ya@mail.ru, ORCID 0000-0001-7627-7338, Ishim

MODEL OF THE PROCESS OF PRACTICE-ORIENTED UNIVERSITY TRAINING OF TEACHER

Abstract. Problem and Aim. The article actualizes the problem of modeling the process of practice-oriented training based on systematic processes of development and self-development of a subject's professional and personal position in the process of co-existence.

The purpose of the article is to identify and substantiate the model of practice-oriented training of a teacher in a university.

Methodology. The study was carried out on the basis of the implementation of the model of practice-oriented training as a co-existence process of development and self-development of a student and a teacher. The presented model presupposes the organization of three spaces in a classroom, which are value-conscious and cognitive, activity-creative and reflective and value-conscious as co-existent ones. The result of the implementation of the model and the organization of educational spaces as co-existent ones is the formation of a subject-professional-personal position of Bachelor degree students (and the perfection of them in the teacher as well). The authors believe that the subject-professional-personal position is an integral characteristic that includes the totality of cognitive (co-knowledge), emotional (co-experience) and behavioral (co-action)

relations to the world, professional-pedagogical reality, to oneself as to a professional and a personality. In the construction of educational spaces as pedagogical events, professional-pedagogical tasks (cases), which are differentiated in accordance with the structural components of the subject-professional and personal position of a teacher serve as elements of its contents. The ways of filling "co-knowledge" are contemplation, concentration, correlation, comparison, compassion, doubt; the ways of forming "co-experience" are participation, empathy, empathy, compassion; the ways of constructing "co-action" are creation, cooperation, assistance, resistance, rivalry. The main procedural actions of the organization of the three educational spaces as co-existent ones by a teacher are design, communication, understanding and reflection. The developed model of practice-oriented training of a teacher is realized in the framework of experimental research in the educational module "Professional-pedagogical tasks". The conclusion is made that the implementation of the model of practice-oriented training of a teacher is carried out through a combination of different forms of organization of training: individual, group, collective, as well as the integrated application of interactive pedagogical technologies.

Keywords: practice-oriented training of a teacher, co-knowledge, co-action, co-experience, subject-professional-personal position.

References

1. Barabanshchikov, V. A., 2002. Perception and event. St. Petersburg: Aletya Publ., 512 p. (In Russ.).
2. Borytko, N. N., 2005. The system of professional education in the university. Moscow: AP-KiPPRO Publ., 120 p. (In Russ.).
3. Borytko, N. M., Mikhailova, O. A., 2002. Formation of the student's subject position in the humanitarian space of the lesson: Monograph. Volgograd: VGIPK RO Publ., 131 p. (In Russ.).
4. Vazina, K. Ya., 2010. Natural-reflexive technology of self-development of teachers, students. Science and school, 5, pp. 20–24 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Vedernikova, L. V., 2015. Professional-personal development of the future teacher. Secondary vocational education, 10, pp. 39–42 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Vedernikova, L. V., Byrdina, O. G., Povoroznyuk, O. A., 2015. Professional and pedagogical problems and ways to solve them. Practical work manual. Part 2. Ishim, 144 p. (In Russ.).
7. Vedernikova, L. V., Elantseva, S. A., Povoroznyuk, O. A., 2017. Practice-oriented training of a teacher in a rural school, taking into account regional specifics. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 68–77. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Vedernikova, L. V., Elantseva, S. A., Povoroznyuk, O. A., 2017. Professional-pedagogical readiness of future teachers of physical culture for inclusive education. Theory and practice of physical culture, 6, pp. 12–14. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Vedernikova, L. V., Elantseva, S. A., Povoroznyuk, O. A., 2016. Formation of the professional and personal position of a teacher as a creative professional in the context of modernization of education. Pedagogical Education and Science, 1, pp. 51–59. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., 2013. Professional formation of students in conditions of modernization of pedagogical education. Siberian Pedagogical Journal, 6, pp. 102–105. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., 2016. Innovative scientific and educational center for training of a modern teacher as a creative professional. Pedagogical education and science, 2, pp. 118–122. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., 2015. The role of innovative structures in the education of a teacher as a competent professional. Humanities and Education, 4 (24), pp. 19–24. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., Elantseva, S. A., 2018. Development of research activities of teachers in rural schools. Man and education, 1 (54), pp. 129–135. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Eremeeva, O. A., 2008. Development of subjectivity of the personality of students in conditions of the active educational space of a university: the author's abstract. Cand. Sci. (Psychol.).

Kazan, 24 p. (In Russ.)

15. Kaverina, E. A., 2008. Creation of events: humanitarian technologies in corporate communications. St. Petersburg: Book House Publ., 168 p. (In Russ.)

16. Margolis, A. A., 2014. Problems and prospects for the development of teacher education in Russia. Psychological Science and Education, Vol. 19, No. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Myasishchev, V. N., 2011. Psychology of relations. Moscow: MPSI Publ., MODEC Publ., 400 p. (In Russ.)

18. The newest philosophical dictionary: 3rd ed. Minsk: The Book House Publ., 2003, 1280 p. (In Russ.)

19. Povoroznyuk, O. A., 2017. Practice-oriented training of a teacher in the process of organization of group work. Ershov Readings: a collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Ishim, pp. 45–48. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Sergeeva, V. P., 2007. Design-organizational competence of teachers in educational activities. Moscow: UC “Perspective”, 96 p. (In Russ.)

21. Krylova, N. B., Zhilina, M. Yu., ed., 2010. Event in educational and pedagogical activity,

1 (43), 157 p. (In Russ.)

22. Solyankina, L. Ye., 2011. Designing and implementing the model of professional competence development of a specialist in a practice-oriented educational environment. Izvestiya VSPU, 1. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-realizatsiya-modeli-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialista-v-praktiko-orientirovannoy> (accessed: 27.12.2017).

23. Federal target program for the development of education in the Russian Federation for 2016–2020. Available at: <http://government.ru/docs/18268/> (accessed: 04.29.2018).

24. Feldshtein, D. I., 1989. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow: Pedagogika Publ., 208 p. (In Russ.)

25. Yalalov, F. G., 2007. The activity-competence approach to practice-oriented education. Internet-magazine “Eidos”, January 15th. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm> (accessed: 02.05.2018).

26. Fauconnier, G., 1994. Mental Spaces. Cambridge University Press Publ., 190 p.

27. Peverelli, P. J., 2000. Cognitive Space (A Social Cognitive Approach to Sino-Western Cooperation). Delft: Eduron Publ., 181 p.

Submitted 04.04.2018

Азизов Абдулатиф Абдухалимович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и методики её преподавания, Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова, azizovsher@bk.ru, Республика Таджикистан, г. Худжанд

Абдуллоева Адиба Усмоновна

Преподаватель кафедры технологии и методики её преподавания, Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова, a.abdullaeva.90@mail.ru, ORCID 0000-0001-6288-2211, Республика Таджикистан, г. Худжанд

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с основными понятиями компетенции и компетентностного подхода. Рассмотрено понятие «профессиональная компетентность» как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных знаний; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду.

Цель статьи – выявить уровни компетентности студентов по критериям оценки компетенции будущего дизайнера швейных изделий.

В процессе проведенного педагогического эксперимента мы определили уровни профессиональной подготовленности студентов специальности «Дизайн швейных изделий». В ходе эксперимента были использованы критерии оценки компетенций, формирующие профессиональную компетентность в области дизайна швейных изделий, выявлены личностные и базовые компоненты, формирующие профессиональные компетенции будущих дизайнеров.

Эксперимент наглядно продемонстрировал, что основная масса студентов (60,6 %) обладают средними знаниями, навыками и умениями и это является своего рода сигналом для продолжения работы по формированию профессиональной компетентности студентов – будущих дизайнеров швейных изделий. К основным недостаткам мы отнесли отсутствие проектного мышления в области дизайна, низкую художественную подготовку и воображение.

В заключении сделаны выводы о том, что критерии оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера швейных изделий складываются из комплекса требований к специальным дисциплинам, гуманитарным, художественно-творческим практикам, профессионально значимым качествам и личным способностям.

Ключевые слова: образовательное пространство, компетенция, дизайн, конкурентоспособность, специалист, профессиональная компетентность, процесс модернизации, профессиональные и личностные качества, профессиональная готовность.

Введение в проблему. Слияние системы высшего образования Таджикистана с мировым образовательным пространством, смена парадигмы образования и формирование его в новом качестве, учитывающим специфические национальные черты, ментальность, настоятельно требуют существенного улучшения подготовки специалистов высшего звена в области дизайна, поскольку в последние десятилетия дизайн получил динамичное развитие и проник практически во все сферы деятельности человека, начиная от промышленного производства продукции самого различного назначения, проектирования интерьеров служебных и жилых помещений, оформ-

ления экспозиций выставок и специальных услуг, в разработке фирменного стиля и т. д. Дизайн вступил в прямые контакты с архитектурой, прикладным и изобразительным искусством, превратившись в ряде случаев в монополиста рационального конструирования всей среды человеческого обитания.

При обзоре научной литературы по данной тематике нами установлено, что в настоящее время в научном мире нет единой точки зрения на сущность понятия «компетентность», однако существует множество различных подходов к определению компетентности, как по структуре, так и по содержанию. В качестве примеров приведем лишь небольшую часть научных трактовок понятия «компетентность», которое будем определять такими понятиями, как «компетентный», «компетенция».

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, к примеру, понятие «компетентный» определяется как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области человек (компетентный специалист; компетентное суждение)», а также «обладающий компетенцией» [5].

В свою очередь, «Малый толковый словарь русского языка» раскрывает понятие «компетенция» как «круг, совокупность чьих-нибудь полномочий, прав, обязанностей»; «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, или знания и опыт в той или иной области» [8].

Российские исследователи А. К. Кузьмина, А. М. Маркова, В. А. Новиков, Н. В. Сластенин считают, что понятие «компетентность» содержит в себе сложное, емкое содержание, интегрирующее социально-педагогические, профессиональные, социально-психологические, а также другие характеристики, а в обобщенном виде компетентность специалиста выступает как совокупность способностей, свойств и качеств личности, необходимых для благополучной профессиональной деятельности в той или иной сфере.

В исследованиях ученых по поводу уточнения понятий «компетенция» и «компетентность» и в наши дни еще продолжают научные дискуссии. Например, в своих работах В. М. Шепель в определение компетентности включает умения, знания, теоретико-прикладную подготовленность и опыт к применению знаний, а В. А. Демин, со своей стороны, полагает, что «компетентность» – это уровень личностных умений, который отражает степень соответствия определенной компетенции и позволяет действовать конструктивно в меняющихся социальных ситуациях.

Из этого далеко не полного перечня определений видно, что в любом толковании компетентности ключевым словом является слово «уметь», поскольку основой компетенции является умение. Однако нам следует рассматривать не только умения, но и способности, знания, соответствующие этой компетентности, личностные качества и, конечно же, опыт творческой деятельности. В подтверждение этому тезису приведем мнение В. С. Безрукова, который определяет компетентность как «овладение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [2].

Авторитетный ученый в области социальной компетентности, психолог Дж. Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе» определяет компетентность как явление, состоящее из большого числа компонентов, которые могут относиться к когнитивной либо к эмоциональной сфере и которые способны заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. При этом виды компетентности, по его мнению, – это мотивированные способности.

Таким образом, под компетентностью понимается совокупность качеств и представлений, необходимых для эффективного функционирования людей на работе и в обществе. По мнению того же Дж. Равена, «компетентность может включать как

узкоспециальные знания, предметные умения, навыки, способы мышления, и понимание ответственности за свои действия». Высшие компетентности, выделяемые им, «предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий» [10]. Здесь следует особо подчеркнуть, что личная значимость деятельности является необходимым условием проявления и, вероятно, появления компетентности.

Понятие «профессиональная компетентность» в педагогической науке рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков и умений выполнения задачи; объединение личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных знаний; единство теоретической и практической готовности к труду; вектор профессионализации; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Профессиональная компетентность (лат. *profession* – официально указанное занятие – от *profiteer* – объявлять своим делом; лат. *compete* – добиваться, соответствовать, подходить) – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию.

Понятие «компетентность» можно еще применить к определенным категориям специалистов, характер труда которых связан с принятием решений, т. е. полномочных решать, судить о чем-то (это управленцы, эксперты и диагносты), либо к специалистам с глубоким знанием в определенной области знаний (ученые, преподаватели, искусствоведы).

Следовательно, разнообразие и разно-

плановость трактовки понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и других к решаемым исследователями научным задачам. Можно утверждать, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания.

Обобщая сказанное, сделаем попытку сузить понятие «компетентность» и определиться с сущностью понятия «профессиональная компетентность педагога». С нашей точки зрения, она представляет собой обобщенное личностное образование, содержащее в себе высокий уровень психолого-педагогической, теоретико-методологической, методической и предметной подготовки как носителя определенных идеалов, ценностей и педагогического сознания.

Цель исследования. Выявить сущность компетенции и профессиональные компетенции будущего дизайнера швейных изделий. Одним из важных направлений деятельности вузов Таджикистана при подготовке будущих специалистов-дизайнеров следует считать создание условий для их профессионально-личностного развития, формирования их творческой индивидуальности и профессиональной компетентности.

В отечественной психолого-педагогической науке сформировались три основных подхода к исследованию содержания и структуры профессиональной компетентности: профессиографический, уровневый и задачный. Каждый из подходов имеет свои особенности. К примеру, профессиограмма, представляющая собой набор требований к тому или другому специалисту, удобна в применении своей наглядностью, но функционально целесообразна при описании только операционных компетентностей.

Рассматривая систему ключевых компетентностей как комплексную характери-

стику специалиста, мы, к примеру, не можем подходить к ней лишь как к простой сумме имеющихся личностных качеств и способностей. Для этого необходимо применение всего множества взаимосвязанных параметров, и в этом заключается уровневый подход к проблеме.

Как мы уже смогли понять, понятие «профессиональная компетентность» — это сложная и многосторонняя проблема, однако, когда мы приступаем к изучению профессиональной компетенции будущего дизайнера, сложность вопроса возрастает от того, что в понимании термина «дизайн» также нет единого подхода, и мнения специалистов по этому поводу существенно расходятся.

Причиной этому является то, что возможности дизайна как новой профессии, как вида человеческой деятельности далеко не исчерпаны и даже в полной мере еще не определены. И это приводит к тому, что в сфере теории дизайна постоянно ведутся научные споры и дискуссии о природе его возникновения, границах и методах, о характере его связей с архитектурой и другими видами художественного творчества.

Однако к сегодняшнему дню дизайн уже проник и эффективно используется в различных видах человеческой деятельности и превратился в самостоятельный вид художественно-проектного творчества.

Разделяют следующие направления дизайна:

1) архитектурный дизайн: озеленение и благоустройство, визуальные инсталляции, экспозиционные пространства, оборудование и предметы декора в городской среде, внутренние пространства общественных и жилых зданий и т. д.;

2) графический дизайн: графическая символика, товарные знаки, фирменные стили, иллюстрации, системы визуальных коммуникаций, оформление печатных изданий, реклама, социальная реклама, реклама интерактивных и аналоговых средств массовой информации, наружная

реклама, транзитная реклама;

3) промышленный дизайн: предметы, изделия и их комплексы, предназначенные для массового производства, мелкосерийные товары и изделия, оборудование, мебель, транспортные средства, моделирование обычной и специальной одежды, комплекты швейных изделий, аксессуары, театральные костюмы.

На основе перечисленных направлений дизайна в нашем вузе ведется подготовка будущих дизайнеров и строится формирование профессиональной компетентности в ходе их обучения.

В данной исследовательской работе мы постараемся детально рассмотреть подходы к дизайну швейных изделий, являющемуся одним из направлений промышленного дизайна.

Первоначально для формирования у будущих дизайнеров качественно нового интегративного умения — компетенции следует выявить специфику профессионального образования будущего дизайнера швейных изделий, заключающуюся в способности студента успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода, а также принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности.

Дизайнер швейных изделий, как и любая другая творческая личность, должен обладать определенными взглядами на гармонию вещей, красоту их пластики, на место творческой интуиции в различных сферах деятельности, отношением к духовному наследию, на социальные и эстетические ценности.

Организация исследования. Согласно учебному плану специальности «Дизайн швейных изделий» Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова на изучение дисциплины «Технология швейных изделий» выделено 384 часов, и в рамках этого объема учебной нагрузки была проведена экспериментальная

работа по данной дисциплине.

Критерии оценки профессиональных компетенций заключаются в получении практических навыков на основе теоретических знаний, разработке нормативных документов, разработке художественно-технического описания, выборе технологических процессов, оборудования, а также классических и инновационных методов обработки швейных изделий.

В экспериментальной работе по дисциплине «Технология швейных изделий» участвовала группа из 28 студентов специальности «Дизайн швейных изделий».

Студенты, в соответствии с пройденными темами, выполняли следующие виды заданий: изучение нормативной документации, применяемой в швейной промышленности; разработка художественно-технического описания; характеристика конструкции изделия; разработка технологических режимов ниточных соединений; разработка спецификации и схемы расположения прокладочных материалов в изделии; выбор режимов клеевых соединений; выбор режимов влажно-тепловой обработки деталей и изделий; разработка методов обработки деталей и узлов изделий; уточнение конструкции, схемы расположения клеевых прокладок, разработка режимов обработки изделия на выбранном оборудовании; разработка технологических карт на процесс изготовления узлов швейного изделия; разработка технологической последовательности процесса изготовления швейных изделий.

По итогам экспериментальной работы были определены уровни профессиональной подготовленности студентов специальности «Дизайн швейных изделий» и применены критерии оценки компетенций, формирующие профессиональную компетентность в области дизайна швейных изделий; выявлены базовые и личностные компоненты, формирующие профессиональные компетенции.

По результатам экспериментальной

работы показатели уровней компетентности студентов (28 человек) по описанным выше критериям распределились следующим образом.

1. Самый высокий (креативно-ценностный) уровень предполагает наличие у студентов, помимо перечисленного выше, еще и креативного мышления – 2 чел. (7,14 %).

2. Высокий (профессионально-компетентностный) уровень развития предполагает наличие у студента базовых профессиональных знаний, умений, навыков. Для реализации себя как творческой личности студенту необходимо иметь высокий уровень воображения, что способствует развитию мышлению в обосновании выбора рациональных методов обработки швейных изделий – 5 чел. (17,8 %).

3. Средний (репродуктивный) уровень развития студента, основанный на базовых компетенциях, а также творческом воображении, лишенном креативного мышления – 6 чел. (21,4 %).

4. Посредственно-ситуативный уровень (низкий) дал самую широкую градацию оценок. В этой категории находятся студенты, не имеющие хорошей базовой художественной подготовки, но обладающие проектным мышлением в области дизайна швейных изделий. Как правило, это выпускники лицеев и колледжей, которые решили продолжить своё профессиональное образование в данном направлении. К этой категории относятся студенты с низкой графической подготовкой, но в перспективе могущие стать отличными дизайнерами швейных изделий – 6 чел. (21,4 %).

5. Следующая категория – это студенты, не обладающие проектным мышлением в области дизайна, но имеющие отличную художественную подготовку и воображение – 5 чел. (17,8 %).

6. К посредственно-ситуационному уровню относятся студенты, которые обладают высокой работоспособностью, с потенциалом перехода в категорию репродуктивного уровня – 4 чел. (14,46 %).

Подытоживая эти результаты, можно сказать, что основная масса студентов (60,6 %) обладает средними знаниями, навыками и умениями, и это является своего рода сигналом для продолжения работы по формированию профессиональной компетентности студентов – будущих дизайнеров швейных изделий. Следовательно, будущий дизайнер швейных изделий должен уметь использовать навыки, приобретенные на занятиях по специальным дисциплинам: «Рисунок», «Материаловедение», «Конструирование одежды», «Композиция костюма», «Макетирование одежды» и «Технология швейных изделий» в практической деятельности.

Выводы. Для формирования профессиональной компетентности в области промышленного дизайна необходимо точно определять критерии оценки компетенции будущего дизайнера швейных изделий: изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт, участвовать в исследованиях по совершенствованию технологических процессов, применять полученные результаты на практике;

вести профессиональную деятельность с применением классических и инновационных технологий в проектировании и изготовлении швейных изделий; обосновывать принятие конкретного технического решения при разработке технологических процессов изделий легкой промышленности; научно-обоснованно и эффективно использовать основные и вспомогательные материалы, оборудование, соответствующие программы и алгоритмы для расчета параметров технологического процесса; разрабатывать конструкторскую и технологическую документацию для производства изделий легкой промышленности с учетом конструктивно-технологических, эстетических, экологических, экономических и других параметров.

Таким образом, критерии оценки профессиональных компетенций будущего дизайнера швейных изделий складываются из комплекса требований к специальным дисциплинам, гуманитарным, художественно-творческим практикам, профессионально значимым качествам и личным способностям.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика: ученый курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 258 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 381 с.
3. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики. – Ленинград, 1972. – 288 с.
4. Новиков А. М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2006. – 248 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
6. Смородинова М. В. Многообразие подхо-

дов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 16–18.

7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

8. Ушаков Д. И. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. – М., 1935. – 284 с.

9. Шишов С. Е., Аганов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

10. Raven J. Competence in modern society – Its identification, development and release. – London: H. K. Lewis, 1984. – 251 p.

Поступила в редакцию 20.04.2018

Azizov Abdulatif Abduhalimovich

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the department of technology and methods of its teaching attached to the faculty of fine arts and technology under Khujand State University named after academician B. Gafurov, azizovsher@bk.ru, Republic of Tajikistan, Khujand

Abdulloeva Adiba Usmonovna

Lecturer of the department of technology and methods of its teaching attached to the faculty of fine arts and technology under Khujand State University named after academician B. Gafurov (Tajikistan, Khujand), a.abdulloeva.90@mail.ru, ORCID 0000-0001-6288-2211, Republic of Tajikistan, Khujand

THE ESSENCE OF THE CONCEPTS OF COMPETENCE AND PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE DESIGNER SEWING PRODUCTS

Abstract. The article deals with issues related to the basic concepts of competence and competence approach. The notion of “professional competence” is considered as a set of knowledge and skills that determine the effectiveness of work; the scope of skills in the task; a combination of personal qualities and properties; a complex of knowledge and professionally significant personal knowledge; vector of professionalization; unity of theoretical and practical readiness for work.

The purpose of the article is to reveal the levels of competence of students on the criteria for assessing the competence of the future designer of garments.

In the process of the pedagogical experiment, we determined the levels of professional preparedness of students in the specialty “Design of garments”. In the course of the experiment, competency assessment criteria were used that formed professional competence in the design of garments, personal and basic components were identified, forming the professional competencies of future designers.

The experiment demonstrated that the majority of students (60,6 %) have average knowledge, skills and abilities, and this is a kind of signal for continuing work on forming the professional competence of students – future designers of garments. The main shortcomings are the lack of design thinking in the field of design, low artistic preparation and imagination.

In conclusion, conclusions are drawn that the criteria for assessing the professional competencies of the future designer of garments are made up of a set of requirements for special disciplines, humanitarian, artistic and creative practices, professionally significant qualities and personal abilities.

Keywords: educational space, competence, design, competitiveness, specialist, professional competence, modernization process, professional and personal qualities, professional readiness.

References

1. Andreev, V. I., 2000. Pedagogy. A scientific course for creative self-development. Kazan: Center for Innovative Technologies Publ., 258 p. (In Russ.)
2. Bezrukova, V. S., 1996. Pedagogy. Textbook for engineering and pedagogical institutes and industrial-pedagogical technical schools. Ekaterinburg: Business book Publ., 381 p. (In Russ.)
3. Kuzmina, N. V., 1972. Fundamentals of university pedagogy. Leningrad, 288 p. (In Russ.)
4. Novikov, A. M., 2006. Methodology of education. Second edition. Moscow: Egves Publ., 248 p. (In Russ.)
5. Ozhegov, S. I., 1988. Dictionary of the Russian language. Moscow, 750 p. (In Russ.)
6. Smorodinova, M. V., 2013. The variety of approaches to the definition of the concepts “competence” and “competence”. Actual problems of modern pedagogy: materials IV Intern. sci. conf. Ufa: Leto Publ., pp. 16–18. (In Russ.)
7. Slstenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyanov, E. N., 2002.

Pedagogy. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)

8. Ushakov, D. I., 1935. Explanatory dictionary of the Russian language in 4 volumes. T. 1. Moscow, 284 p. (In Russ.)

9. Shishov, S. E., Agapov, I. G., 2002. Competent

approach to education: whim or necessity. Standards and monitoring in education, 2, pp. 58–62. (In Russ.)

10. Raven, J., 1984. Competence in modern society – Its identification, development and release. London: H. K. Lewis, 251 p.

Submitted 20.04.2018

Корытков Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, военнослужащий, войсковая часть 71592, vladalex-kor@yandex.ru, Екатеринбург

Леона Александр Владимирович

Доктор философских наук, доцент, профессор, учебный военный центр, военно-инженерный институт, Сибирский Федеральный университет, alleora@mail.ru, Красноярск

МОДЕЛЬ АДАПТАЦИИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПО ВОЕННО-УЧЕТНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Аннотация. В статье раскрывается модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки. Дается определение адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности. Цель адаптации военного специалиста к профессиональной деятельности заключается в том, чтобы сформировать профессионально адаптированную к условиям военной службы мирного и военного времени личность военного специалиста. Анализируются основные подходы к исследованию проблемы педагогической модели в педагогической науке. Модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности рассматривается как система, включающая в себя мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты. Результатом адаптации военного специалиста рассматривается уровень его адаптированности, качественными характеристиками которой являются профессионально значимые ценности и мотивы, эмоционально-волевые качества, профессиональные знания, навыки и умения, умение преодолевать трудности военной службы и др. Критериями адаптированности выдвинуты мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, содержательно-когнитивный и деятельностно-поведенческий.

Ключевые слова: модель, моделирование, адаптация военных специалистов, адаптированность, педагогические технологии, критерии, параметры.

Введение в проблему. Интересы национальной безопасности России требуют всесторонне подготовленных военных специалистов, способных грамотно и эффективно применять современное высокотехнологичное оружие и военную технику, обладающих высокими профессионально значимыми эмоционально-волевыми качествами. В связи с этим возрастает значение их профессиональной адаптации.

Адаптация военных специалистов к профессиональной деятельности является проявлением общего, универсального явления и процесса, направленного на поддержание гармонии между личностью военного специалиста и военно-профессиональной средой. «В процессе трансляции

культурно задаваемых ценностей, моделей поведения, – отмечает М. Херсковиц, – индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируются его когнитивные, эмоциональные и поведенческие сходства с членами данной культуры» [15]. В широком смысле слова адаптация к профессиональной деятельности представляет собой многоплановый и комплексный процесс перестройки всей жизнедеятельности военного специалиста под влиянием принципиально новых профессионально-средовых обстоятельств. В связи с этим адаптация к профессиональной деятельности военного специалиста включает в себя все другие виды адаптации, внося в них професси-

ональный оттенок. Военный специалист с первых дней службы включается в такие виды широкой профессиональной адаптации, как собственно профессиональная, психофизиологическая, военно-служебная и социально-психологическая.

Целью широкой адаптации к профессиональной деятельности является введение специалиста в новое профессиональное пространство путем получения соответствующих знаний, умений и навыков, формирования профессионально важных личностных качеств и мотивов служения Отечеству.

Возросшие требования к адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности, а также необходимость научного обоснования изменений адаптационного процесса в интересах повышения его эффективности актуализировали проблему построения педагогической модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки.

Методологической основой разрабатываемой нами модели берется понятие термина «модель» таких зарубежных и отечественных исследователей, как В. А. Адольф, К. Б. Батороев, М. Вартофский, Б. А. Глинский, О. В. Евтихов, Н. В. Зеленская, Н. В. Зимняя, С. Б. Колесников, Л. М. Фридман, В. А. Штофф, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева.

Исследуя проблему модели с генетической точки зрения, американский философ М. Вартофский рассматривает модель как конструкцию, в которой человек располагает символами своего опыта или мышления таким образом, что в результате он получает систематизированную репрезентацию этого опыта или мышления как средство их понимания или объяснения другим людям [2, с. 11]. Важным для нашего исследования является вывод, сделанный М. Вартофским: «Модели суть предлагаемые возможные истины» [2, с. 14].

С гносеологической точки зрения ис-

следует проблеме модели К. Б. Батороев. Согласно его определению, «модель есть созданная или выбранная субъектом система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) изучаемого объекта и в силу этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства..., что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об этом объекте» [1, с. 28].

Особый интерес представляет мысль К. Б. Батороева о том, что понятие модели органически связано с категориями «система» и «структура» [1, с. 11]. Этим определяется принципиальная возможность применения в нашем исследовании системного подхода к разработке модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки.

По мнению Б. А. Глинского, моделирование – «это исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей, использование моделей для определения и уточнения характеристики и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов» [3, с. 16].

А. М. Фридман моделью называет «объект или схему, исследование которой служит средством для получения знаний о другом объекте-оригинале или прототипе модели» [12, с. 131].

Ряд исследователей понимает модель как систему «мысленно представленной или материально реализованной» [13], «воспроизводящей существенные для данной цели познания стороны изучаемого объекта» [8, с. 15], «взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов» [10], «входящих в нее компонентов и взаимосвязей между ними» [5].

Рассматривая модель с позиций компетентностного подхода, В. А. Адольф и О. В. Евтихов под моделью понимают основные компетенции, формируемые

в процессе обучения, и профессионально-психологические характеристики, необходимые для успешной профессиональной деятельности [4], также представляет модель и Н. В. Зимняя [6].

Особый интерес для нашего исследования представляет определение модели Е. В. Яковлевым и Н. О. Яковлевой. Педагогическим моделированием они называют «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью» [14, с. 123]. При этом, по их мнению, чтобы некоторый объект был моделью другого объекта, называемого в данном случае оригиналом, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [14, с. 123–124].

Постановка задачи. Проанализировав основные подходы названных авторов к исследованию проблемы педагогической модели, перейдем к разработке педагогической модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки. Прежде всего дадим определение модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности.

Модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности — это педагогическая система, отражающая существенные признаки и черты процесса адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности, ее компонентный состав и последовательность этапов развития во времени, имеющая различия с оригиналом в области целевых ориентаций, педагогических условий реализации и обеспечивающая получение нового знания об адаптации военных специа-

листов к профессиональной деятельности.

Разрабатывая модель, мы исходим из того, что в качестве ее продукта необходимо получить структуру, содержание, формы, средства, способы, методы, которые обеспечили бы успешную адаптацию военных специалистов к профессиональной деятельности на различных ее этапах.

В разработанную модель мы включаем три компонента:

- мотивационно-целевой;
- содержательно-процессуальный;
- рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целевой компонент представлен заказом государства на качественную профессиональную подготовку военных специалистов в максимально короткие сроки, нормативными, правовыми и методологическими основами данного процесса; потребностями и мотивами военных специалистов на прохождение военной службы, на овладение военной специальностью.

Цель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки заключается в том, чтобы сформировать профессионально адаптированную к условиям военной службы мирного и военного времени личность военного специалиста, соответствующую современным требованиям и способную надежно защитить национальные интересы России.

Исходя из целей, нами выдвинуты следующие задачи:

- 1) способствовать формированию у военных специалистов устойчивой мотивации к военно-профессиональной деятельности, прививать им ценности военной службы;
- 2) содействовать формированию у военных специалистов профессионально значимых адаптивных эмоционально-волевых качеств;
- 3) повышать познавательную активность военных специалистов в процессе военно-профессионального обучения, раз-

вивать у них стремление к военно-профессиональному саморазвитию;

4) вырабатывать у военных специалистов умение преодолевать трудности военной службы мирного и военного времени;

5) вовлекать военных специалистов в общественную жизнь воинского коллектива;

6) осуществлять воинское и военно-патриотическое воспитание военных специалистов.

Нормативно-правовой основой модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки выступают законодательные и иные нормативно-правовые акты Российской Федерации в области подготовки военных специалистов в учебных воинских частях, учебных заведениях высшего образования, военной службы и воинской обязанности.

Основополагающими методологическими подходами являются системный, личностно-деятельностный, системно-мыследетельностный.

В основу содержательно-процессуального компонента модели положены принципы:

– интеграции; при этом под интеграцией мы понимаем «не объединение произвольного множества элементов, связанных лишь ситуативно, а переход количества в новое качество, т. е. внутренне взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность, обладающую свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов» [7];

– единства обучения и воспитания, полученных знаний с формированием психологической устойчивости и морально-боевых качеств военных специалистов;

– практической направленности обучения и воспитания – максимальное приближение обучения и воспитания к обстановке реального боя;

– индивидуального подхода в обучении и воспитании к военным специалистам, предполагающего учет их индивидуально-психологических особенностей и зако-

номерностей межличностных отношений и группового поведения;

– активности, предусматривающей активность самого субъекта адаптации, который должен испытывать потребность в профессиональном развитии и получении необходимой помощи, а также самостоятельно принимать решения о способах разрешения проблем профессионального становления с учетом своих интересов и способностей.

В содержательную составляющую компонента мы включаем:

– создание адаптивной образовательной среды, предполагающей теоретическую и практическую подготовку участников адаптационного процесса (собственно профессиональный аспект военно-профессиональной адаптации);

– приобщение военных специалистов к условиям военной службы (психофизиологический аспект адаптации);

– приобщение военных специалистов к различным видам военно-служебной деятельности (военно-служебный аспект адаптации);

– привитие военным специалистам норм, традиций, ценностей Вооруженных сил РФ, воинского коллектива, формирование уставных взаимоотношений в воинском коллективе, привлечение военных специалистов к активному участию в общественной жизни (социально-психологический аспект адаптации).

Процессуальная составляющая предусматривает использование в процессе адаптации к профессиональной деятельности современных адаптивных технологий обучения, воспитания, психологической подготовки. В качестве основных адаптивных педагогических технологий мы рассматриваем:

– технологию кейс-стади как форму активного проблемно-ситуативного учебного занятия;

– технологию проектной деятельности, позволяющую развивать у военных специ-

алистов познавательные навыки, их умения самостоятельно конструировать свои знания, выдвигать гипотезы, формировать обоснованные предложения;

– полевые выходы, предусматривающие комплексное использование военными специалистами знаний, умений и навыков, приобретенных по общевоенным, тактико-специальным и военно-специальным дисциплинам, повышение морально-психологической устойчивости в обстановке, приближенной к боевой.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает комплексную, всестороннюю оценку уровня адаптированности военных специалистов к профессиональной деятельности. При этом адаптированность рассматривается как комплекс разнообразных личностных, функциональных и операциональных свойств и отношений [11], как результат адаптации к профессиональной деятельности. Данный компонент позволяет определить качественные характеристики адаптированности к профессиональной деятельности – критерии и параметры адаптированности, «которые выделяют признаки, служащие для оценки тех или иных параметров проектируемого педагогического процесса» [9].

Качественными характеристиками адаптированности являются:

- профессионально значимые ценности, мотивы военных специалистов;
- эмоционально-волевые качества (организационно-волевые качества; эмоциональная стабильность; стрессоустойчивость);
- знания, умения и навыки, полученные в процессе профессиональной подготовки в соответствии с квалификационными требованиями к подготовленности военных специалистов по той или иной военно-учетной специальности;
- умения преодолевать трудности военной службы;
- коммуникативные умения и навыки;
- активность в общественной деятель-

ности;

– нормы, традиции, ценности воинского коллектива.

Предложены следующие критерии адаптированности военных специалистов к профессиональной деятельности: мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, содержательно-когнитивный и деятельностьно-поведенческий. Каждый из этих критериев раскрывает одну из сторон адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности и позволяет установить степень соответствия качества адаптированности, дают возможность раскрыть различные уровни адаптированности – низкий, средний, высокий.

Результаты исследования. Как нам представляется, реализация модели адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки позволит:

1) определить, каким набором профессионально важных личностных адаптационных качеств должен обладать военный специалист, какой уровень их знаний, умений и навыков должен быть обеспечен;

2) активизировать деятельность субъектов профессиональной адаптации в рамках реализации педагогических условий реализации модели;

3) провести анализ уровня адаптированности военных специалистов, достигнутый в процессе реализации модели;

4) оценить эффективность адаптивного управления процессом адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки в целом.

Таким образом, разработанная модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки представляет собой целостную систему, со своей внутренней структурой и функциональными взаимосвязями ее компонентов и обуславливает необходимость проверки ее результативности в процессе опытно-экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании. – Новосибирск: Наука, 1981. – 319 с.
2. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 508 с.
3. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.
4. Зеленская Н. В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 424 с.
5. Зимняя Н. В. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 34–42.
6. Евтихов О. В., Адольф В. А. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности курсантов вуза правоохранительных органов: монография. – Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2014. – 364 с.
7. Ильина Н. Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. – Красноярск, 2013. – 308 с.
8. Колесников С. Б. Управление социальной адаптацией молодых офицеров: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М.: РГСУ, 2006. – 26 с.
9. Михайлов И. Л., Боренштейн А. Л. Подготовка солдат запаса в гражданских вузах: комплексная модель // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 3 (20). – С. 146–154.
10. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2012. – 443 с.
11. Усова Н. В. Трансформация адаптационной готовности личности в ситуации потери работы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 9. – С. 453–457.
12. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю. – М., 1985. – 224 с.
13. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания: учебное пособие. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 191 с.
14. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
15. Herskovits M. J. Les basis del antropologie culturelle. – Paris, 1967. – 244 p.

Поступила в редакцию 09.04.2018

Korytkov Vladimir Alexandrovich

Cand. Sci. (Pedagog), Serviceman, Military unit 71592, vladalex-kor@yandex.ru, Ekaterinburg

Leopa Alexander Vladimirovich

Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Military Training Center, Military Engineering Institute, Siberian Federal University, alleopa@mail.ru, Krasnoyarsk

THE MILITARY SPECIALISTS ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITY MODEL IN THE PROCESS OF TRAINING ON MILITARY OCCUPATIONAL SPECIALTIES

Abstract. The article reveals the model of adaptation of military specialists to professional activity in the process of training. The definition of the adaptation of military specialists to professional activity is given. The purpose of the adaptation of a military specialist to professional activity is to form the personality of a military specialist professionally adapted to the conditions of military service in times of peace and war. The main approaches to the study of the problem of

the pedagogical model in pedagogical science are analyzed. The model of adaptation of military specialists to professional activity is considered as a system that includes motivational-purpose, content-procedural and reflexive-evaluative components. As a result of the adaptation of the military specialist, the level of his adaptation is considered, the qualitative characteristics of which are professionally significant values and motives, emotional and volitional qualities, professional knowledge, skills and abilities, ability to overcome the difficulties of military service, etc. Adaptability criteria are put forward by the motivational-value, emotional-volitional, content-cognitive and activity-behavioral.

Keywords: model, modeling, adaptation of military specialists, adaptation, pedagogical technologies, criteria, parameters.

References

1. Batoroyev, K. B., 1981. Analogies and models in cognition: the monography. Novosibirsk: Science Publ., 319 p. (In Russ.)
2. Vartofsky, M., 1988. Representation and scientific understanding: Translation from English. Moscow: Progress Publ., 508 p. (In Russ.)
3. Glinsky, B. A., Gryaznov, B. S., Dynin, B. S., Nikitin, E. P., 1965. Modeling as a method of scientific research (gnoseological analysis): the monography. Moscow: MSU Publ., 248 p. (In Russ.)
4. Zelenskaya, N. V., 2008. Pedagogical concept of officer training quality management: the dissertation. St. Petersburg, 424 p. (In Russ.)
5. Zimnyaya, N. V., 2003. Key competences – a new paradigm of the result of education. Higher education today, 3, pp. 34–42. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Evtikhov, O. V., Adolf, V. A., 2014. Teoretik-methodological bases of formation of professional competence of cadets of high school of law enforcement. Krasnoyarsk: KSPU named in honor of V. P. Astaf'ev Publ., 364 p. (In Russ.)
7. Ilyina, N. F., 2013. Continuing teacher education: renewal in the context of regional development: the monography. Krasnoyarsk, 308 p. (In Russ.)
8. Kolesnikov, S. B., 2006. Management of social adaptation of young officers: Cand. Sci. (Sociol.). Moscow: RHSU Publ., 26 p. (In Russ.)
9. Mikhailov, I. L., Borenstein, A. L., 2016. Reserve soldiers training in civilian universities: a comprehensive model. News of the South-Western State University. Series Linguistics and Pedagogy, 3 (20), pp. 146–154. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rudneva, E. L., 2012. Formation of vital and professional value orientations of youth: the dissertation. Kemerovo, 443 p. (In Russ.)
11. Usova, N. V., 2016. Transformation of the adaptive readiness of the individual in the situation of job loss. International Journal of Applied and Fundamental Research, 9, pp. 453–457. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Friedman, L. M., Volkov, K. N., 1985. Psychological science for teacher: the monography. M., 224 p. (In Russ.)
13. Shtoff, V. A., 1972. Introduction to the methodology of scientific knowledge: the monography. St. Petersburg: Leningrad State University Publ., 191 p. (In Russ.)
14. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O., 2006. Pedagogical concept: methodological aspects of construction: the monography. Moscow: The Humanities. Publishing House of VLADOS, 239 p. (In Russ.)
15. Herskovits, M. J., 1967. Les basis del antropologie culturelle. Paris, 244 p. (In Russ.)

Submitted 09.04.2018

Лотова Надежда Константиновна

Кандидат педагогических наук, доцент Департамента по экономико-правовому и гуманитарному образованию, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, N_lotova@mail.ru, ORCID 0000-0001-6842-3868, Якутск

Прудецкая Надежда Егоровна

Старший преподаватель Департамента по экономико-правовому и гуманитарному образованию, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, nadyaprud@mail.ru, ORCID 0000-0002-0589-0589, Якутск

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Аннотация. В наше время незначительная степень культуры речи считается условием, негативно оказывающим большое влияние на конкурентоспособность профессионалов аграрной области. Цель нашего исследования – актуализация общего состояния языковой подготовки первокурсников сельскохозяйственного высшего учебного заведения и установление требования для формирования языковой и речевой грамотности, где будут рассмотрены компоненты используемых технологий.

Методологической основой явились работы по изучению проблематики формирования речевой культуры (Ю. Д. Апресян, Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, М. В. Ломоносов, М. В. Панов, А. М. Пешковский, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба и др.). Особое значение для нашего исследования имели работы по профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.).

Основные достижения. Анализ современных образовательных технологий показал, что наиболее действенным является модульно-рейтинговая технология, которая обладает комплексом специальных признаков инновационных и дидактических требований, предъявляемых к коммуникативной подготовке студентов неязыкового вуза.

Выводы. Разработана концепция модульно-рейтинговой технологии как модель обучения, которая обеспечивает индивидуализацию учебного плана, балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов студентов с целью оптимизации процесса обучения и повышения качества образования.

Ключевые слова: адаптация, конкурентоспособность, компетентность, профессионализм, знания.

Постановка задачи. Задачей нашего исследования мы видим привлечение внимания будущих специалистов сельскохозяйственного сектора к богатству и стилевому многообразию русского языка, воспитание достойного отношения к русскому языку как основному средству коммуникации. От степени владения им зависит успех в дальнейшей деятельности на всех уровнях: личностном, общественном, профессиональном, приобщение к языковой культуре через лучшие образцы книжной речи – се-

годня очень актуальная тема.

Основные положения: личность – главная ценность образовательного процесса, образование – преобразование личности, которое осуществляется целенаправленно для целостного педагогического процесса вуза.

Большинство студентов не могут правильно структурировать свои навыки в данной сфере. Это для них составляет значительные трудности, чтобы решить, необходима ли им помощь преподавателя. Причины возникновения основных про-

блем заключаются:

- в незначительном уровне ориентации обучающихся к новой сфере обучения;
- в отсутствии мотивации первокурсников в профессиональной деятельности.

Студент встречается со значительным количеством проблем: он ощущает себя рассеянным, сравнивая с другими. Для осуществления полного приспособления студентов мы выделяем проблемы развития их познавательной области, увеличиваем интерес к тренировочной и высококлассной деятельности. Цель статьи: совершенствование общего состояния языковой подготовки первокурсников сельскохозяйственного высшего учебного заведения и установление требования для формирования языковой и речевой грамотности.

Введение в научную проблему. Изучение проблематики формирования речевой культуры имеет длительную историю (Ю. Д. Апресян, Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, М. В. Ломоносов, М. В. Панов, А. М. Пешковский, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба и др.).

Концепция личностного ориентированного образования опирается на культурно-исторический и деятельностный подходы (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, Э. В. Ильенков, Д. Б. Эльконин, П. Г. Щедровицкий) и имеет разработчиков в методологическом плане: В. П. Зинченко, Л. Н. Куликова, В. В. Сериков, В. Г. Цукерман. Моделирование учебного предмета изучали В. Г. Афанасьев, Ю. К. Бабанский, Б. А. Глинский, Л. Я. Зорин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др. Становление профессиональных качеств специалистов – В. Е. Алексеев, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, И. П. Волков, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев. Создание новых технологий обучения – Г. П. Артамонов, П. И. Третьяков, А. В. Хуторский и др. Модульные обучения рассматривались в работах В. М. Гараева, Е. М. Дурко,

С. А. Кашина, С. И. Куликова, Н. В. Шумяковой и др.

Особое значение в нашей работе имели исследования по профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.).

Исследовательская часть. В обстоятельствах диверсификации получения специализирующего образования особенное значение обретает обучение грамотных и способных сотрудников, имеющих значительную степень готовности к росту своих профессиональных знаний и умений, а также применению их на практике.

В различных целях активизации заинтересованности обучающихся вузов в ходе преподавания русскому языку нами применяются последующие способы [1]:

- 1) методы синтеза и методы сравнения;
- 2) мотивирование студентов;
- 3) методы креативных подходов;

4) метод конструирования. В рамках этого метода может предлагаться задание – изменить предложение по логическому смыслу: «От вас потребуются быстрое приложение больших усилий для полноценного устранения технической неисправности» [5];

5) метод проектов, который способствует формированию познавательных умений студентов вузов, формирование определенного мышления [6].

Данные методы можно использовать на практических, лекционных занятиях. В ходе преподавания русского языка формируется обстановка благоприятного эмоционального климата для обучающихся высших учебных заведений. К примеру, первое занятие проводится с презентациями, которые показываются на проекторе. Они способствуют порядку работы и улучшению усвоения учебного материала. В связи с экспериментальной работой мы приходим к выводу, что использование данного материала предполагает взаимодействие педагога и студентов вуза, спо-

способствует формированию взаимоотношений партнерства.

С целью устранения различных пробелов в знаниях у студентов в начале каждого занятия делается разминка. Она позволяет повысить уровень грамотности в области орфографии и лексики. Обучающимся дается ряд упражнений и два листа для выполнения: на одном ошибок нет, на втором имеются незначительные ошибки в области орфографии и лексикологии. Тот студент, который смог быстрее всех выбрать правильный вариант, может стать консультантом на следующем занятии. Этот метод увеличивает скорость принятия решений, также способствует формированию уверенности студентов и способствует лучшему запоминанию изучаемого материала.

Подходящие требования с целью формирования познавательной деятельности студентов неязыкового вуза формирует многосторонняя самостоятельная деятельность, к которой принадлежит каждая работа студентов, выполняемая в рамках профессиональной тематики, содействующая их индивидуальному формированию, расширению и углублению высококвалифицированного познания и развитию профессиональных качеств.

В процессе работы вне аудитории мы находим решения на следующие задачи:

- 1) расширение запаса знаний у студентов высших учебных заведений;
- 2) поощрение студентов, которые отлично усваивают материал по русскому языку;
- 3) развитие и совершенствование психологических качеств личности студентов;
- 4) повышение творческого потенциала обучающихся.

К внеаудиторной работе можно отнести вечер русского языка, различные олимпиады, деловые игры, постоянно проводимые со студентами Якутской государственной сельскохозяйственной академии, кружок «Лексика русского языка», на котором студенты повышают свои навыки в области лексики. На первом занятии кружка нами

были обозначены три самых важных составляющих языковой компетентности будущих специалистов:

- 1) уровень знания русского языка;
- 2) совершенствование речевых навыков;
- 3) отношение к русскому языку.

Проблемы организации кружка преподаватель обсуждает вместе с его участниками в самом начале учебного года. Составляется расписание, которое включает в себя определенную программу занятий. Главная задача кружковой деятельности – повышение формирования профессиональной компетентности.

Результаты исследования. Современному специалисту аграрного сектора нужно обладать профессиональными и коммуникативными компетенциями для конкурентоспособности на рынке труда. Грамотному специалисту необходимо развивать в себе определенные качества, такие как:

- умение логически строить речевую и письменную информацию;
- убеждение собеседника при конфликтных ситуациях;
- умение критически размышлять над своими идеями;
- умение творчески подходить к делу;
- умение добиваться поставленной цели.

Развитие упомянутых качеств возможно при обучении русскому языку, если в аграрных высших учебных заведениях изучение языка будет начинаться с первых курсов. В начале изучения материала дисциплины «Русский язык и культура речи» мы даем обучающимся контрольную работу на проверку уровня имеющихся знаний по русскому языку. Результаты проверки (2015/2018 уч. год) демонстрируют, что навыки студентов сформированы на начальном уровне (освоение правил правописания). В свою очередь, мы можем наблюдать, как уменьшается освоение умения правильно формулировать предложения (2015 – 42,7 %; 2016 – 40 %; 2017 – 38,7 %; 2018 – 35 %). Мы привели

в пример некоторые из их высказываний: «моя имя»; «закончил домашнее задание», «менее качественная работа». Таких словосочетаний очень много, они в свою очередь являются факторами того, что необходимо дополнительное изучение русского языка и культуры речи. Различные исследования состояния речевой подготовки первокурсников говорят о присутствии противоречия между необходимостью внедрения новых методов в изучении русского языка и культуры речи.

Для реализации спроектированной модели обучения необходима педагогическая технология, которая состоит из совокупности взаимосвязанных методов, средств, приемов для создания целенаправленного действия на развитие профессиональной компетентности студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции.

Анализ современных технологий в обучении показал, что наиболее эффективной технологией является модульно-рейтинговая технология. Данная технология обладает комплексом специальных признаков инновационных и дидактических требований, предъявляемых к коммуникативной подготовке студентов неязыкового вуза.

Концепция модульно-рейтинговой технологии нами рассматривается как модель обучения, которая обеспечивает индивидуализацию учебного плана, балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов студентов с целью оптимизации процесса обучения и повышения качества образования.

Для того чтобы расширить навыки

в области лингвистики у студентов высших учебных заведений, мы разработали рабочую программу дисциплины (РПД) по дисциплине «Русский язык и культура речи». Структура РПД составлена с учетом системно-деятельного подхода, который формирует комплекс знаний, умений и навыков. Это позволяет в короткие сроки организовывать проблемную и творческую деятельность студентов-первокурсников. Она включает в себя три раздела:

- знание;
- умение;
- навыки.

В рамках данной РПД были выделены главные виды практических работ: формирование обобщающих таблиц, методик, алгоритмов; формирование терминологического словаря; выписка из справочников. Как показывает наш опыт, созданная нами технология преподавания русскому языку обладает отличной эффективностью. Применяемые нами технологические процессы преподавания содействуют:

- адаптации студентов к новой сфере образования;
- формированию языковой грамотности у студентов и развитию их познавательной деятельности;
- повышению качества самостоятельной работы.

Материалы, которые мы разработали, демонстрируют содержание изучаемой нами науки, также способствуют овладению обучающимися материала в контексте приобретаемой профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Байденко В. В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Брякова И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 41–46.
4. Данилова А. С., Здрестова-Захаренкова С. В., Федорова О. М. Основы профессиональной компетенции: учеб. пособие. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. – 136 с.
5. Ершова Н. А., Ростовцева Е. В., Сергеева Н. В. Профессиональные компетенции –

основа модернизации образования: монография. – М.: Институт МИРБИС, 2012. – 270 с.

6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психологического исследования. – М.: Педагогика, 2001. – 208 с.

7. Магомедова Т. И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Махачкала: Планета-Д, 2009. – 232 с.

8. Нестерева С. А. Формирование меж-

культурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе: монография. – Челябинск: ЧГАА, 2011. – 154 с.

9. Сидоров А. А. Моделирование профессиональных компетенций студентов вузов. – Иваново: Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина, 2015. – 112 с.

10. Hall S., Evans J. Visual Culture: the Reader. – London: SAGE Publications, 1999. – 478 с.

Поступила в редакцию 16.04.2018

Lotova Nadezhda Konstantinovna

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. of the Department for Economic, Legal and Humanitarian Education, Yakut State Agricultural Academy, N_lotova@mail.ru, ORCID 0000-0001-6842-3868, Yakutsk

Prudeckaya Nadezhda Egorovna

Senior Lecturer of the Department for Economic, Legal and Humanitarian Education, Yakut State Agricultural Academy, nadyaprud@mail.ru, ORCID 0000-0002-0589-0589, Yakutsk

DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF THE UNLESS SCHOOL

Abstract. In our time, a small degree of speech culture is considered a condition that negatively affects the competitiveness of professionals in the agricultural field. The purpose of our study is to update the General state of language training of first-year students of agricultural higher education and to establish the requirements for the formation of language and speech literacy, where the components of the technologies used will be revised.

The methodological basis was the study of problems of formation of speech culture (Lomonosov, A. M. peshkovsky, F. I. Buslaev, A. A. Shakhmatov, L. V. Shcherba, V. V. Vinogradov, G. O. Vinokur, M. V. Panov, V. G. Kostomarov, B. N. Golovin, Yu. d. Apresyan, etc.). Of particular importance in our work were works on professional training of students of higher educational institutions (S. ya. Batyshev, A. p. Belyaeva, N. B. Kuzmina, A. K. Markov, etc.).

Main achievements: the Analysis of modern educational technologies showed that the most effective is the module-rating technology, which has a set of special features of innovative and didactic requirements for communicative training of students of non-linguistic University.

Conclusions: the concept of module-rating technology As a model of learning, which provides individualization of the curriculum, score-rating system of evaluation of students' knowledge and ways of their assimilation depending on the abilities and interests of students in order to optimize the learning process and improve the quality of education.

Keywords: adaptation, competitiveness, competence, professionalism, knowledge.

References

1. Bidenko, V. V., 2004. Competencies in vocational education (To master the competence approach). Higher education in Russia, 11, pp. 3–13. (In Russ.)
2. Bogoyavlenskaya, D. B., 2002. Psychology of creative abilities. Moscow: Academy Publ., 320 p. (In Russ.)
3. Bryakova, I. E., 2009. Formation of creative qualities of a person in the process of open education. Man and education, 1, pp. 41–46. (In Russ.)

4. Danilova, A. S., Zdrestova-zakharenkova, S. V., Fedorova, O. M., 2016. Fundamentals of professional competence: studies. manual. Krasnoyarsk, 136 p. (In Russ.)
5. Ershova, N. A., Rostovtseva, E. V., Sergeeva, N. V., 2012. Professional competencies are the basis for modernization of education: monograph. Moscow, 270 p. (In Russ.)
6. Zagvyazinsky, V. I., Atakhanov, R. A., 2001. Methodology and methods of psychological research. Moscow: Pedagogika Publ., 208 p. (In Russ.)
7. Magomedova, T. I., 2009. Russian-Speaking professional communicative competence of students of legal profile: model and technology of formation in the conditions of polylinguism. Makhachkala: Planet D Publ., 232 p. (In Russ.)
8. Nestereva, S. A., 2011. The formation of the intercultural communicative and professional competence of the student in educational process: monograph. Chelyabinsk: CHGAA Publ., 154 p. (In Russ.)
9. Sidorov, A. A., 2015. Modeling of professional competencies of university students. Ivanovo: Ivanovo State Power University named after V. I. Lenin Publ., 112 p. (In Russ.)
10. Hall S., Evans J., 1999. Visual Culture: the Reader. SAGE Publications Publ., 478 p.

Submitted 16.04.2018

УДК 159.96+159.9.07

Дмитриев Алексей Андреевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, Московский государственный областной университет, aa.dmitriev@mgou.ru, ORCID 0000-0002-3880-8094, Москва

Верхотурова Наталья Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, verhotyrov@mail.ru, ORCID 0000-0003-2296-7397, Красноярск

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РЕАГИРОВАНИЕ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ, СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен социально-психологический анализ проблемы изучения эмоционального реагирования, его структуры и феноменологической сущности. Раскрывается содержание механизма эмоционального реагирования как многоуровневой и многокомпонентной системы через описание основных его структурных компонентов, сущностных характеристик и функций. Анализируются научные подходы отечественных и зарубежных авторов как к пониманию феноменологической природы эмоционального реагирования, выявлению его сущностных характеристик и многообразия функций, так и научно-методологические разработки к определению структурно-иерархической организации и систематики изучаемого явления. Представлено авторское решение в определении ключевых характеристик эмоционального реагирования и раскрыто их содержание. На основании анализа существующих научных подходов обосновывается необходимость в разработке комплексных исследований, посвящённых целостному многомерному изучению всех его структурных компонентов и характеристик уровней организации. Освещаются проблемы и перспективы исследования в рассматриваемой области.

Ключевые слова: эмоциональное реагирование, эмоциональные реакции, компоненты эмоционального реагирования, характеристики эмоционального реагирования, многоуровневая система эмоциональной регуляции поведения.

Постановка задачи. Цель реализуемого нами исследования – социально-психологический анализ современного состояния проблемы эмоционального реагирования, его феноменологической сущности и структурной организации; определение проблем и перспектив исследования в рассматриваемой области.

Научная экспозиция. Эмоциональные явления представляют собой важнейший класс психических проявлений в жизни человека. Многообразие органического и предметного мира, форм социального со-

трудничества между людьми не оставляют его равнодушным ко всему происходящему вокруг. Воспринимая окружающую действительность, человек отражает образы предметов и явлений, основу которых составляет его субъективное отношение к ним. Механизмами возникновения и выражения субъективных отношений в сфере психических явлений человека являются эмоциональные процессы.

Эмоции – переживания отношений, возникающие в данный момент и носящие ситуативный характер. Они выражают оцен-

ку личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением или неудовлетворением потребностей человека.

Исследования, проведенные отечественными и зарубежными психологами (В. К. Вилюнас [8], Л. С. Выготский [9], А. В. Запорожец [13], П. Лафренье [19], P. L. Harris [29], L. A. Sroufe [30] и др.), показали, что эмоции играют важную роль в адекватном понимании окружающих явлений и событий, а также в адаптивном реагировании на них; помогают воспринимать действительность, реагировать на неё, управлять своим поведением и деятельностью. Система эмоционального реагирования оказывает существенное влияние на всю психическую активность ребёнка: его познавательную деятельность, мотивацию, поведение, на все важнейшие системы жизнедеятельности организма; предопределяет успешность социальной адаптации человека в условиях современного общества.

Несомненная роль эмоций в жизнедеятельности человека отмечается многими авторами. Однако в современной науке и практике психологии накоплены достаточно противоречивые сведения, касающиеся представлений психологов о сущности эмоциональных проявлений, их феноменологической природы, структуры, классификаций и механизмов возникновения.

Ещё П. Жане писал о том, что эмоцию не нужно сводить только к внутреннему переживанию или к физиологическим проявлениям. По его мнению: «Эмоция – это реакция всей личности, включая и организм» [Цит. по: 11, с. 168].

В соответствии с современными представлениями Е. П. Ильина [15], В. М. Смирнова, А. И. Трохачёва [26], эмоциональное реагирование человека представляет собой сложный комплекс реакций на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации и на этой основе её дальнейшем аффективном отражении и регуляции своего поведения и деятельности в социальном

окружении.

Проблема изучения эмоционального реагирования поднималась ещё на страницах работы У. Джеймса: «К несчастью, огромное большинство психологических исследований эмоций – чисто описательного характера <...> Эмоции различаются и оттеняются в них до бесконечности, но вы не найдёте в них никаких логических обобщений» [Цит. по: 11, с. 93].

Схожую критику взглядов того времени на проблему изучения эмоций отразил в своих теоретических воззрениях Л. С. Выготский. Он писал: «Почему-то в нашем обществе сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одарённость и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать. Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля» [10, с. 106].

Многочисленные определения эмоций представлены в литературе через указание их роли и функций, которые ими выполняются. Участие эмоций в управлении поведением и деятельностью человека обсуждалось ещё мыслителями Древней Греции (Аристотель), Европы (Р. Декарт). Понимание эмоций как средства коммуникации и эмоциональной основы межличностных отношений представлено в работах Г. М. Андреевой [2], В. А. Лабунской [18], Я. Рейковского [22]. Роль эмоций в когнитивных процессах и творчестве отмечается в трудах Л. С. Выготского [9], О. К. Тихомирова [27]. Участие эмоций в регуляции и произвольном управлении поведением и деятельностью, рассматривается в работах И. А. Васильева [4], Е. Д. Хомской [28]. Некоторыми авторами эмоции связываются с переживаниями, другие учёные описывают их как источник энергии для мысли, как то, чему служит познание, как

необходимое средство для развития социальных контактов и связующее звено человеческих отношений.

Исследовательская часть. Нами было реализовано теоретическое исследование социально-психологических аспектов проблемы эмоционального реагирования, определения его феноменологической природы, структурных компонентов и характеристик уровневой организации. На основании анализа современного состояния проблемы эмоционального реагирования были выявлены дефициты и обозначены перспективы исследования в рассматриваемой области. Прежде всего, перспектива исследования касается социально-психологического анализа структурно-иерархической организации эмоционального реагирования как сложного многокомпонентного и многогранного образования. Реализация такой перспективы представляется, на наш взгляд, важным как для развития теории эмоциональных процессов, так и расширения сферы её практического применения в социальной психологии.

Эмоциональные процессы как один из компонентов межгрупповой адаптации исследовал А. В. Булгаков [3], по мнению которого феноменология их изучения должна осуществляться в проекции двух аспектов: структурно-функциональном и ценностно-мировоззренческом. Осуществим социально-психологический анализ феноменологических оснований эмоционального реагирования с учётом обозначенных учёным ключевых аспектов анализа.

Структурно-функциональный аспект. Представленное многообразие функций эмоций свидетельствует о необходимости понимания их как сложных причинно-обусловленных явлений, реакций не отдельной системы или органа, а личности и ее прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением психических, физиологических и поведенческих уровней (субсистем). Понимание полифункциональности эмоций побудило нас к рассмотрению эмо-

циональных явлений как многоуровневой и многокомпонентной системы, включающей различные компоненты (стороны) эмоционального реагирования.

На многокомпонентность эмоций указывал К. Изард [14], по мнению которого комплексное определение феномена эмоций должно включать в себя физиологический, экспрессивный и чувственный компоненты. Многогранный и многокомпонентный состав эмоционального реагирования рассматривал Е. П. Ильин [15]. Автором были обозначены следующие ключевые компоненты эмоционального реагирования: психофизиологический, импрессионный и экспрессивный.

Психофизиологический компонент. На связь эмоций с физиологическими реакциями организма указывали многие учёные. Эмоциональные явления являются результатом системной деятельности мозга, в которой различные структуры головного мозга принимают разное участие. Большой вклад в изучение психофизиологии эмоций привнёс А. Р. Лурия. Реализуя исследование аффективных процессов, он указывал: «...корни всякого аффективного состояния сосредоточены в деятельности его нервной системы» [21, с. 507].

Особое внимание физиологическим проявлениям уделяли У. Джеймс [Приводится по: 11] и Г. Ланге [Приводится по: 15], которые доказывали, что без физиологических изменений эмоция не проявляется. О возникновении переживания человека можно судить по характеру изменений ряда вегетативных показателей: частоте сердечных сокращений, изменению цвета кожи, артериальном давлении и др.

Следующим аспектом эмоционального реагирования является его *экспрессивный компонент*. Экспрессия является индикатором эмоциональных состояний и показателем многообразия отношений человека к окружающему миру. Современной науке известно большое разнообразие как способов выражения эмоциональных реакций,

так и экспрессивных каналов, посредством которых эти способы реализуются.

Мимические средства экспрессии изучались М. Г. Агавелян [1], К. Изардом [14], В. А. Лабунской [18], Я. Рейковским [22] и др. Учёными проведён целый ряд экспериментальных исследований экспрессивного выражения эмоций. Сконструированы фотоэталонны мимических выражений ряда эмоций.

На основании обобщённого анализа полисенсорной природы экспрессивного выражения эмоций В. А. Лабунской [18] была разработана классификация каналов передачи экспрессивной информации и описаны мимические признаки ряда эмоциональных реакций.

В психологии один из подходов к систематизации форм внешних экспрессивных выражений эмоциональных реакций был предпринят Я. Рейковским [22]. Им были выделены несколько таких форм: выразительные движения, эмоциональные действия и высказывания об испытываемых эмоциональных реакциях.

Выразительные движения – внешнее проявление эмоциональных реакций. Каждая эмоциональная реакция сопровождается физическими изменениями в мимике, теле, голосе, во внешности в целом. *Эмоциональные действия* совершаются для того, чтобы выразить или «разрядить» эмоциональное состояние. *Эмоциональные высказывания* выполняют функцию посредника между индивидом и его эмоциональной реакцией.

Импрессивный компонент эмоционального реагирования. Взаимодействие эмоций с предметным содержанием рассматривается современными исследователями как один из основных механизмов, активизирующих сферу представлений, познавательных процессов и сознания в целом. С. Л. Рубинштейн указывал, что выявление и овладение предметной областью эмоций, их «опредмеченность» является важнейшим инструментом осознания и регуляции

эмоциональных переживаний [23]. Отношения между эмоциональной реакцией и её предметом приобретают знаково-опосредованный характер. Эмоциональная реакция как знак несёт информацию о том, что этот объект обладает определенным значением для субъекта, а модальность реакции раскрывает, как именно он значим.

Пониманию сущности эмоций посредством их неразрывной связи с сознанием уделяли внимание многие отечественные психологи (Ф. Е. Василюк [5], Л. С. Выготский [9], А. Н. Леонтьев [20], С. Л. Рубинштейн [23] и др.). По мнению учёных, эмоции представляют собой не только биологические образования, обусловленные механизмами деятельности нервной системы, но и продукт общественно-исторического развития человечества. Модель эмоционального ответа и его организация является изменчивой структурой, развивается и совершенствуется в процессе онтогенеза и под влиянием социокультурного опыта.

С позиций социально-психологического анализа *ценностно-мировоззренческой составляющей* [3], культура и общество, а следовательно, и социальные ценности являются материалом индивидуального развития, которое заключается в их активном присвоении субъектом, превращении в собственное достояние личности.

В отечественной социальной психологии, начиная с работ Л. С. Выготского [10], утвердилось мнение о культурно-исторической природе развития высших психических функций. Не являются исключением эмоциональные процессы, развитие которых всецело формируется под влиянием социальных условий. Процесс развития эмоциональных явлений предполагает изменение содержания, качества переживаний и их функциональной роли, опосредование эмоциональных реакций социальным и предметным содержанием.

По мнению А. Н. Леонтьева [20], даже «низшие эмоции» являются у человека

продуктом общественно-исторического развития, результатом трансформации их инстинктивных, биологических форм, с одной стороны, и формированием новых видов эмоций – с другой. Главное отличие «натуральных эмоций» Л. С. Выготский видит в уровне опосредованности, системности, произвольности и управляемости последних [10].

Следовательно, систему эмоциональной регуляции поведения, отражением реакции которой являются психофизиологические состояния, можно представить как многокомпонентную и многоуровневую, включающую психический уровень (в том числе переживания человека), физиологический (центральная и вегетативная нервная система) и поведенческий уровень (психомоторные реакции, мимика, пантомимика). В любом эмоциональном реагировании все эти уровни должны быть так или иначе представлены, и только по совокупности показателей сущностных характеристик, отражающих каждый из этих уровней, можно делать заключение об имеющемся у человека состоянии [15, с. 35].

Первое представление об эмоциональных характеристиках с учетом феноменологии эмоций предложил В. Вундт [Приводится по: 11]. Им были определены три эмоциональных измерения по следующим оппонентным характеристикам эмоций: «удовольствие – неудовольствие», «расслабление – напряжение», «возбуждение – успокоение».

Одной из наиболее полных и ёмких систематизаций основных сущностных характеристик эмоциональных реакций, поставленных на фактологическую основу, является систематика Е. П. Ильина [15]. Им были выделены следующие феноменологические характеристики: «интенсивность» (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов); «длительность протекания» (кратковременные или длительные); «влияние на поведение и деятельность» (стимулирующее

или тормозящее); «предметность» (степень осознанности и связи с конкретным объектом) и «наличие знака» (положительные или отрицательные переживания).

Некоторые сущностные характеристики эмоционального реагирования, представленные в систематике Е. П. Ильина [15], были уточнены и дополнены в экспериментальном исследовании Н. Ю. Верхотуровой [7]. С целью изучения особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития было раскрыто содержание и определены параметры оценки следующих сущностных характеристик: «длительность», «интенсивность», «предметность» и «дифференцированность».

Длительность эмоционального реагирования – качественная и (или) количественная характеристика, выражающая продолжительность действия эмоционального реагирования во времени.

Интенсивность эмоционального реагирования – качественная и (или) количественная характеристика, выражающая степень силы, напряжённости, насыщенности эмоционального реагирования.

Предметность эмоционального реагирования – качественная и (или) количественная характеристика, выражающая меру понимания и осознания переживаемых эмоциональных реакций (состояний), а также причин, их вызывающих.

Дифференцированность эмоционального реагирования – качественная и (или) количественная характеристика, выражающая меру опосредованности эмоционального реагирования предметным содержанием; различение эмоциональных реакций на основе выделения существенных признаков их экспрессивного выражения.

Результаты исследования. Социально-психологический анализ современного состояния проблемы эмоционального реагирования, определения его феноменологической сущности и структурной

организации показал, что данная проблема по-прежнему сохраняет свою актуальность. Следует подчеркнуть, что хотя большинство исследователей признают огромную роль эмоций в жизнедеятельности человека, тем не менее, в психологии до сих пор отсутствует единое общепризнанное, четкое определение эмоций. Такие понятия, как «аффект», «чувство» и «эмоция» нередко используются как тождественные и взаимозаменяемые. Это свидетельствует как о нечетком понимании самого психического явления – эмоций, так и об отсутствии предельно ясного представления о систематике эмоциональных проявлений, классификации эмоциональных процессов и свойств.

Аналитический обзор существующих подходов к пониманию феноменологической сущности эмоционального реагирования и авторское экспериментальное исследование в данной области позволили определить оптимально-допустимый комплекс его ключевых характеристик: интенсивность, предметность, длительность, дифференцированность. Данные сущностные характеристики одновременно могут рассматриваться в качестве основных индикаторов и критериев

оценки эмоционального реагирования.

Рассмотренное нами многообразие характеристик, функций и компонентов эмоций свидетельствует о необходимости понимания эмоциональных проявлений как сложных системных образований, имеющих многоуровневую и многокомпонентную структуру, организация которой носит динамический характер, развивается в процессе онтогенеза посредством созревания нервного субстрата и накопления социокультурного опыта.

Следует также отметить, что, несмотря на сложившееся понимание феномена эмоционального реагирования, в психологии до сих пор отсутствуют комплексные исследования, посвященные целостному изучению совокупности всех его компонентов и характеристик структурно-уровневой организации. Изучение эмоциональных проявлений посредством входящих в их структуру компонентов представляется, на наш взгляд, перспективным направлением, как в определении феноменологической природы рассматриваемых явлений и их систематике, так и в понимании механизмов и закономерностей их возникновения, оформления и протекания.

Библиографический список

1. Агавелян М. Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 1998. – 19 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
3. Булгаков А. В. Принцип культурного опосредования как основа сравнительного анализа результатов исследований межгрупповой адаптации в организациях // Вестник РГГУ: научно-практическое издание. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2015. – № 10 (153). – С. 37–59.
4. Васильев И. А., Виноградов Ю. Е., Виноградова А. А. и др. Эмоции и интеллект // Искусственный интеллект и психология. – М.: Наука, 1976. – С. 133–227.
5. Василюк Ф. Е. Фрустрация // Психология состояний: хрестоматия / под ред. А. О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 432–435.
6. Верхотурова Н. Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 150–154.
7. Верхотурова Н. Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4 (43), Т. 2. – С. 142–146.
8. Вилонас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: хрестоматия. – М.: Изд-во Моск. ун-та,

1984. – С. 3–28.

9. *Выготский Л. С.* Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 125–134.

10. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология (Психология: Классические труды) / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика–Пресс, 1999. – 536 с.

11. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Психология мотивации и эмоций: хрестоматия – М.: ЧеРо, 2002. – 752 с.

12. *Дмитриев А. А., Ковылова Е. В.* Оценка эффективности психокоррекционной технологии коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 242–250.

13. *Запорожец А. В.* Эмоциональное развитие дошкольника. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

14. *Изард К. Э.* Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.

15. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

16. *Кошелёва А. Д.* Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 176 с.

17. *Куницына В. Н.* Межличностное общение: учебник. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

18. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: Общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.

19. *Лафренье П.* Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.

20. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.

21. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 504 с.

22. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – С. 179–223.

23. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

24. *Селезнёв В. Н., Шульга Т. И.* Эмоциональные компетенции успешности профессиональной деятельности руководителя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 3. – С. 47–59.

25. *Симонов П. В.* Отражательно-оценочная функция эмоций // Психология мотивации и эмоций: хрестоматия. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 224–228.

26. *Смирнов В. М., Трохачёв А. И.* О психологии, психопатологии и физиологии эмоций // Чувства, влечения, эмоции / под ред. В. С. Дерябина. – Л.: Л.-универ-т, 1974. – 345 с.

27. *Тихомиров О. К.* Эмоции в структуре мыслительной деятельности // Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу. – М.: Наука, 1972. – С. 183–186.

28. *Хомская Е. Д., Батова Н. Я.* Мозг и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 464 с.

29. *Harris P. L.* Children and emotion // The Development of Psychological understanding. – Oxford, England: Basil Blackwell, 1989. – P. 25–117.

30. *Sroufe L. A.* Emotional development: The organization of emotional life in early years. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.

Поступила в редакцию 23.04.2018

Dmitriev Alexey Andreevich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department Special Pedagogy and Inclusive Education, Moscow State Regional University, aa.dmitriev@mgou.ru, ORCID 0000-0002-3880-8094, Moscow

Verkhoturova Natalia Yuryevna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Special Psychology at the Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astaf'ev, verhotyrov@mail.ru, ORCID 0000-0003-2296-7397, Krasnoyarsk

EMOTIONAL RESPONSE: PHENOMENOLOGY, STRUCTURAL-COMPONENT COMPOSITION, PROBLEMS AND PROSPECTS OF RESEARCH

Abstract. The article presents a socio-psychological analysis of the problem of studying the emotional response, its structure and phenomenological essence. The content of emotional response mechanism as the multilevel and multi-component system through the description of its main structural components, essential characteristics and functions. Analyzes the scientific approaches of domestic and foreign authors as an understanding of the phenomenological nature of emotional responses, identify its essential characteristics and diversity of functions and scientific and methodological developments to the determination of the structural and hierarchical organization and systematics of the phenomenon under study. The author's decision in determining the key characteristics of the emotional response is presented and their content is disclosed. Based on the analysis of existing scientific approaches necessity to develop integrated research devoted to holistic multi-dimensional study of its structural components and characteristics of tiered organization. The problems and perspectives of research in this area are discussed.

Keywords: emotional reaction, emotional reactions, components of emotional response, characteristics of emotional response, multi-level system of emotional regulation of behavior.

References

1. Agavelyan, M. G., 1998. Identification of nonverbal behavior of a person with mentally retarded schoolchildren. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Ekaterinburg, 19 p. (In Russ.)
2. Andreeva, G. M., 2002. *Social Psychology: A Textbook for Higher Educational Institutions: A Textbook*. 5th ed., Rev. and additional. Moscow: Aspect Press Publ., 364 p. (In Russ.)
3. Bulgakov, A. V., 2015. Principle of cultural mediation as the basis for a comparative analysis of the results of studies of intergroup adaptation in organizations. *Vestnik RSUH: scientific and practical publication. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 10 (153), pp. 37–59. (In Russ.)
4. Vasiliev, I. A., Vinogradov, Yu. E., Vinogradova A. A. et al., 1976. *Emotions and Intellect. Artificial Intelligence and Psychology*. Moscow: Nauka Publ., pp.133–227. (In Russ.)
5. Vasilyuk, F. E., 2004. *Frustration. Psychology of states: Reader*. St. Petersburg: Speech Publ., pp. 432–435. (In Russ.)
6. Verkhoturova, N. Yu., 2012. To the Problem of Determining the Structure and Mechanisms of the Emotional Reaction. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, pp. 150–154. (In Russ.)
7. Verkhoturova, N. Yu., 2012. A comprehensive assessment of the emotional response of students of primary school age with a violation of intellectual development. *Bulletin of Cherepovets State University: a scientific journal*, 4 (43), T. 2, pp. 142–146. (In Russ.)
8. Vilyunas, V. K., 1984. The main problems of the psychological theory of emotions. *Psychology of emotions: reader*, pp. 3–28. (In Russ.)
9. Vygotsky, L. S., 1958. Problem of emotions. *Questions of psychology*, 3, pp. 125–134. (In Russ.)
10. Vygotsky, L. S., 1999. *Pedagogical Psychology (Psychology: Classical Works)*. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 536 p. (In Russ.)

11. Gippenreiter, Yu. B., 2002. Psychology of motivation and emotion: reader. Moscow: CheRo Publ., 752 p. (In Russ.)
12. Dmitriev, A. A., Kovylova E. V., 2011. Evaluation of the effectiveness of psychocorrectional technology of communicative development of older preschool children with general speech underdevelopment. Siberian Pedagogical Journal, 5, pp. 242–250. (In Russ.)
13. Zaporozhets, A. V., 1985. Emotional development of a preschooler. Moscow: Enlightenment, 176 p. (In Russ.)
14. Izard, K. E., 1980. Emotions of man. Moscow: MGU Publ., 440 p. (In Russ.)
15. Ilyin, E. P., 2001. Emotions and feelings. St. Petersburg: Peter Publ., 752 p. (In Russ.)
16. Kosheleva, A. D., 2003. Emotional development of preschool children. Moscow: Academy Publ., 176 p. (In Russ.)
17. Kunitsyna, V. N., 2001. Interpersonal communication: Textbook. St. Petersburg: Peter, 544 p. (In Russ.)
18. Labunskaya, V. A., 1999. Human Expression: Communication and interpersonal cognition. Rostov on Don: Phoenix Publ., 608 p. (In Russ.)
19. Lafrene, P., 2004. Emotional development of children and adolescents. St. Petersburg: Prime – EVROZNAK Publ., 256 p. (In Russ.)
20. Leontiev, A. N., 1971. Needs, motives and emotions: a summary of lectures. Moscow: MGU Publ., 40 p. (In Russ.)
21. Luria, A. R., 1973. Fundamentals of Neuropsychology. Moscow: Moscow State University Publ., 504 p. (In Russ.)
22. Reikovsky, Ya., 1979. Experimental psychology of emotions. Moscow: Progress Publ., pp. 179–223. (In Russ.)
23. Rubinshtein, S. L., 1999. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 720 p. (In Russ.)
24. Seleznev, V. N., Shulga T. I., 2015. Emotional competencies for the success of the professional activities of the leader. Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences, 3, pp. 47–59. (In Russ.)
25. Simonov, P. V., 2002. Reflective-evaluative function of emotions. Psychology of motivation and emotions: reader. Moscow: CheRo Publ., pp. 224–228. (In Russ.)
26. Smirnov, V. M., Trokhachev, A. I., 1974. On psychology, psychopathology and physiology of emotions: Senses, Attitudes, Emotions. L., 345 p. (In Russ.)
27. Tikhomirov, O. K., 1972. Emotions in the structure of intellectual activity. Abstracts of the reports for the XXth International Psychological Congress. Moscow: The science Publ., pp. 183–186. (In Russ.)
28. Chomskaya, E. D., Batova, N. Ya., 1992. Brain and emotions. Moscow: MGU Publ., 464 p. (In Russ.)
29. Harris, P. L., 1989. Children and emotion: The Development of Psychological understanding. Oxford, England: Basil Blackwell Publ., pp. 25–117.
30. Sroufe, L. A., 1996. Emotional development: The organization of emotional life in early years. Cambridge, England: Cambridge University Press Publ.

Submitted 23.04.2018

Маст Светлана Викторовна

Психолог, бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Нижневартовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей»; MastSV@dtszhmao.ru, ORCID 0000-0002-4540-4856, Нижневартовск

ЛИЧНОСТНЫЕ КОПИНГ-РЕСУРСЫ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗАМЕЩАЮЩИХ И КРОВНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Среди многообразия направлений исследований копинг-поведения выделен единый модуль утверждения того, что совладание – динамический процесс, который определяется характеристиками ситуаций, определенных прежде всего личностными особенностями субъекта. В статье рассмотрены актуальные вопросы теории копинг-поведения, связанные с исследованием копинг-ресурсов подростков, проживающих в замещающих и кровных семьях. Обозначены важные личностные копинг-ресурсы: уровень тревожности, самооценка, мотивация достижения успеха, эмпатия. Теоретические положения копинг-ресурсов репрезентированы в результатах исследования личностных копинг-ресурсов подростков, проживающих в замещающих и кровных семьях. Выявлены факторы, повышающие риск аддиктивного поведения подростков: низкая функциональная активность таких личностных копинг-ресурсов, как низкий уровень самооценки, эмпатии, мотивации к достижению успеха, высокий уровень тревожности. Теоретико-практические материалы позволяют определить аспекты профилактики аддиктивного поведения подростков, актуализировать формирование блока продуктивных копинг-ресурсов, способствующих конструктивной адаптации и социальной интеграции подростков.

Ключевые слова: копинг-теория, копинг-ресурсы, аддиктивное поведение, подростки, проживающие в замещающих и кровных семьях, профилактика аддиктивного поведения.

Введение в проблему. В настоящее время активно разрабатываются проблемы теории копинг-поведения. Вслед за С. А. Хазовой, рассматриваем копинг как социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных), аффективных, поведенческих, помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действий [13, с. 60]. Копинг-ресурсы определяются исследователями как характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам. В большинстве работ используется типология копинг-ресурсов, предложенная R. S. Lazarus: физические (здоровье, выносливость), материальные (имущество, деньги), психологические (убеждения, самооценка, локус контроля и т. д.), социальные (социальные

связи человека).

Автор подразделяет копинг-ресурсы на личностные и средовые. Личностные ресурсы включают в себя ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды); ресурсы самосознания (Я-концепции, представление человека о себе); ценностно-мотивационную структуру личности; позицию человека по отношению к смерти, жизни, любви, одиночеству, вере; духовность человека; конкретные личностные качества, свойства (интернальный локус контроля, аффилиация, эмпатия, социальная компетентность). Ресурсы социальной среды связаны с системой социальной поддержки [14; 15; 16].

К копинг-ресурсам относят Я-концепцию и её составляющие, среди которых особо выделяют самооценку как необходимое внутреннее условие регуляции поведения [1, с. 26]. Индивиды с адекватной са-

мооценкой гибко реагируют на изменения, уверены в себе, способны самостоятельно решать жизненные проблемы и т. д. У них мотивация достижения успеха преобладает над мотивацией избегания неудачи. Неадекватная самооценка – фактор риска аддиктивного поведения детей и подростков. По мнению Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, для индивидов с аддиктивным поведением характерны негативная, слабо сформированная Я-концепция и низкая самооценка. Использование копинг-стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки приводит к формированию позитивной Я-концепции, адекватной самооценки, обеспечивает выбор активных стратегий. Использование копинг-стратегии избегания провоцирует формирование негативной Я-концепции, неадекватной самооценки, предопределяет выбор пассивных копинг-стратегий. Поведенческие проявления адекватной самооценки способствуют поиску социальной поддержки, расширению социально-поддерживающих сетей, а проявление заниженной или завышенной самооценки приводит к сужению круга интересов, замкнутости, социальной отгороженности [10].

К коммуникативным личностным ресурсам ученые относят эмпатию, которая положительно влияет на качество общения и позитивные личностные изменения. Эмпатия понимается учеными по-разному: как постижение эмоционального состояния другого человека; как эмоциональная отзывчивость. Вслед за В. А. Лабунской, эмпатию понимаем как социально-психологическое свойство, состоящее из ряда способностей: эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого, распознавать эмоциональное состояние другого, давать адекватный эмпатический ответ на переживания другого [4]. Установлено, что чем выше уровень эмпатии, тем выше показатели копинг-стратегий поиска социальной поддержки. Низкий уровень

эмпатических тенденций оказывает негативное влияние на качество общения, что ведёт к искажению личностного развития. Дефицит навыков эмпатии способствует саморазрушающему поведению и разрыву с обществом. Активное общение содействует личностному росту и выбору активных, продуктивных копинг-стратегий.

Качественный личностный ресурс – наличие у индивида мотивации достижения успеха. Некоторые исследователи считают, что у детей и подростков с аддиктивным поведением мотивация избегания неудач преобладает над мотивацией достижения успеха. Преобладание мотивации на избегание неудач коррелирует с заниженной самооценкой, низким уровнем притязаний, высокой тревожностью, беспомощным поведением, стремлением к неоправданному риску и способствует выбору копинг-стратегии избегания и ухода от реальности [10].

Высокий уровень тревожности, рассматриваемый учеными как одна из психологических особенностей детей и подростков, склонных к аддиктивному поведению, также негативно влияет на их развитие. Некоторые считают, что высокая тревожность – это критерий дезадаптации и предполагают, что потенциальные аддикты – это люди изначально тревожные [3].

Повышенный уровень тревожности вызывает усиление мотивации избегания и ухода от реальности, что повышает риск формирования аддикции. В работах Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского рассмотрен копинг в контексте проблемы аддиктивного поведения и его профилактики, разработаны три теоретические модели копинг-поведения людей, не имеющих проблем в зависимости, и аддиктов [11; 12].

Вслед за учеными к важным личностным копинг-ресурсам нами отнесены тревожность, самооценка, мотивация достижения успеха, эмпатия.

Теоретические положения копинг-поведения учитываются нами в исследовании про-

блем копинг-теории в перспекции профилактики аддиктивного поведения подростков, проживающих в кровных и замещающих семьях, и имеют важное значение для разработки личностных копинг-ресурсов.

Цель статьи состоит в актуализации проблем исследования копинг-ресурсов в перспекции профилактики аддиктивного поведения подростков, проживающих в кровных и замещающих семьях.

Организация исследования. На базе бюджетного учреждения ХМАО-Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовска было проведено исследование личностных копинг-ресурсов (тревожности, самооценки, мотивации достижения успеха, эмпатии) подростков. В исследовании приняли участие 150 подростков, различных по гендерному составу (табл. 1–4 см. ниже). Возраст подростков составил от 12 до 15 лет (средний возраст испытуемых – 13,5 лет). Семьи, в которых проживают подростки, полные. Участники исследования – подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению и не имеющие таковой.

I экспериментальная группа – подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению, проживающие в кровных семьях (далее – кровные семьи).

II экспериментальная группа – подростки, имеющие склонность к аддиктивному поведению, проживающие в замещающих семьях (далее – замещающие семьи). Контрольная группа – подростки без склонности к аддиктивному поведению, проживающие в кровных семьях (далее – контрольная группа).

При проведении экспериментального исследования нами учтены теоретические обобщения по актуальным проблемам теории копинг-поведения. Среди многообразия направлений можно выделить единый модуль утверждения того, что совлада-

ние – это динамический процесс, в котором особая роль отводится комплексной когнитивной оценке, включающей в себя как интерпретацию субъектом ситуации, так и представления о ней.

Для проведения исследования личностных копинг-ресурсов использован следующий диагностический инструментарий. Для выявления уровня тревожности использован тест Дж. Тейлора-Норакидзе, адаптированный Т. А. Немчиновым. Опросник включает шкалу лжи, которая позволяет судить о демонстративности, неискренности в ответах. Исследование общей самооценки подростков осуществлялось на основе методики Г. Н. Казанцевой. Для исследования мотивации достижения успеха был применен опросник А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», для исследования уровня эмпатии – опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2, 3, 4.

Результаты исследования показали следующее. В группе подростков, проживающих в кровных и замещающих семьях и имеющих склонность к аддиктивному поведению, выявлено преобладание высокого уровня тревожности. Данный показатель установлен у 38 % подростков, проживающих в кровных семьях и у 32 % подростков, проживающих в замещающих семьях. Анализ показателя в разрезе гендерных различий выявил преобладание высокого уровня тревожности у мальчиков этих групп. У подростков из замещающих семей этот показатель составил 44 %, что на 24 % выше, чем у девочек данной группы. У подростков из кровных семей этот показатель составил 48 %, что на 20 % выше, чем у девочек данной группы. В контрольной группе высокий уровень тревожности у 8 % испытуемых.

Исследование тревожности

Уровень тревожности	Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2			Контрольная группа		
	Девочки чел./%	Мальчики чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%
Низкий	4/16	2/8	6/12	1/4	3/12	4/8	7/28	4/16	11/22
Средний, с тенденцией к низкому	6/24	5/20	11/22	4/16	2/8	6/12	9/36	3/12	12/24
Средний, с тенденцией к высокому	5/20	4/16	9/18	8/32	4/16	12/24	5/20	14/56	19/38
Высокий	7/28	12/48	19/38	5/20	11/44	16/32	2/8	2/8	4/8
Очень высокий	3/12	2/8	5/10	7/28	5/20	12/24	2/8	2/8	4/8

Таблица 2

Исследование самооценки

Уровень самооценки	Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2			Контрольная группа		
	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%
Низкий	10/40	14/56	24/48	12/48	16/64	28/56	4/16	4/16	8/16
Адекватный	11/44	9/36	20/40	12/48	6/24	18/36	14/56	17/68	31/62
Высокий	4/16	2/8	6/12	1/4	3/12	4/8	7/28	4/16	11/22

Очень высокий уровень тревожности преобладает у подростков из замещающих семей (24 %), в то время как у подростков из кровных семей этот показатель составляет 10 %, а в контрольной группе – 8 %. Анализ данного показателя по гендерному составу выявил преобладание очень высокого уровня тревожности у девочек из за-

мещающих семей (28 %), что выше на 8 %, чем у мальчиков данной группы. У девочек из кровных семей показатель составил 12 %, у мальчиков – 8 %. В контрольной группе количество девочек и мальчиков с очень высоким уровнем тревожности равнозначно (8 %).

Исследование мотивации достижения успеха

Мотивация достижения успеха	Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2			Контрольная группа		
	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%
Низкая	7/28	8/32	15/30	12/48	14/56	26/52	1/4	2/8	4/8
С тенденцией к низкой	3/12	6/24	9/18	3/12	4/16	7/14	3/12	2/8	5/10
Нет выраженной тенденции	5/20	7/28	12/24	4/16	3/12	7/14	11/44	10/40	6/12
Тенденция к достижению успеха	5/20	3/12	8/16	4/16	2/8	6/12	8/32	6/24	2/4
Достижение успеха	4/16	2/8	6/12	3/12	1/4	4/8	4/16	3/12	10/20

Таблица 4

Исследование уровня эмпатии

Уровень эмпатии	Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2			Контрольная группа		
	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%	Девочки чел./%	Мальчики, чел./%	Группа чел./%
Очень низкий	4/16	7/28	11/22	6/24	13/52	19/38	1/4	1/4	2/4
Низкий	6/24	13/52	19/38	14/56	9/36	23/46	13/52	9/36	22/44
Средний	15/60	5/20	20/40	5/20	3/12	8/16	14/56	12/48	26/52
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Низкий показатель тревожности преобладает у подростков контрольной группы (22 %). В замещающих семьях низкий уровень тревожности выявлен в 8 %, в кровных семьях – в 12 %. Следует отметить, что в кровных семьях (контрольная и I экспериментальная группа) низкий уровень тревожности наблюдается преимущественно у девочек – 28 % и 16 % соответственно. В то время как в замещающих семьях количество мальчиков с низким уровнем тре-

вожности преобладает и составляет 12 %, что выше на 8 %, чем количество девочек данной группы.

Средний уровень тревожности с тенденцией к низкому преобладает в контрольной группе – 24 %, что на 2 % выше, чем в группе из кровных семей, и на 12 % выше, чем в группе из замещающих семей. Средний уровень тревожности с тенденцией к высокому выявлен у 38 % подростков контрольной группы, что на 20 % выше,

чем в группе из кровных семей, и на 14 % выше, чем в группе из замещающих семей.

Таким образом, высокий уровень тревожности преобладает у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проживающих как в кровных, так и в замещающих семьях.

Исследование самооценки показало следующее. Преобладание низкого уровня самооценки наблюдается в группе подростков из замещающих и кровных семей – 56 % и 48 % соответственно. У подростков контрольной группы этот показатель составил 16 %. Анализ показателя в разрезе гендерного состава выявил преобладание низкого уровня самооценки у мальчиков, имеющих склонность к аддиктивному поведению и проживающих в кровных (56 %) и замещающих (64 %) семьях. В группе девочек из кровных семей низкий уровень выявлен в 40 % случаев, из замещающих семей – в 48 % случаев. В контрольной группе количество девочек и мальчиков с низким уровнем самооценки равнозначно (16 %). Адекватный уровень самооценки преобладает в контрольной группе и составляет 62 %, что выше, чем в группе из кровных семей, на 22 %, из замещающих семей – на 26 %. Высокий уровень наблюдается у 22 % подростков контрольной группы, что на 10 % выше, чем в группе из кровных семей, и на 14 % выше, чем в группе из замещающих семей. У девочек контрольной группы высокий уровень самооценки установлен в 28 % случаев, у девочек из кровных семей – в 16 % случаев, у девочек из замещающих семей – в 4 % случаев. У мальчиков контрольной группы высокий уровень самооценки установлен в 16 % случаев, у мальчиков из кровных семей – в 8 % случаев, у мальчиков из замещающих семей – в 12 % случаев.

Таким образом, низкий уровень самооценки преобладает у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проживающих как в кровных, так и в замещающих семьях.

Исследование мотивации к достижению успеха выявило преобладание низкой мотивации к достижению успеха у подростков из замещающих семей в 52 % случаев. В кровных семьях данный показатель составил 30 %, в контрольной группе – 8 %. Отмечаем, что во всех группах низкий уровень мотивации выявлен преимущественно у мальчиков и составил в группе из замещающих семей – 56 %, из кровных семей – 32 %, в контрольной группе – 8 %. В то время как у девочек из замещающих семей этот показатель составил 48 %, из кровных семей – 28 %, в контрольной группе – 4 %.

Достижение успеха отмечается преимущественно у подростков контрольной группы – 20 %, что выше, чем у подростков из кровных семей, на 8 %, у подростков из замещающих семей – на 12 %. Во всех группах по данному показателю преобладает количество девочек, которое составляет в группе из замещающих семей – 12 %, из кровных семей – 16 %, в контрольной группе – 16 %. В то время как у мальчиков из замещающих семей этот показатель составил 4 %, из кровных семей – 8 %, в контрольной группе – 12 %.

Таким образом, у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проживающих как в кровных, так и в замещающих семьях, преобладает низкая мотивация к достижению успеха.

Исследование уровня эмпатии показало, что очень низкий уровень эмпатии преобладает у подростков из замещающих семей – 38 %, у подростков из кровных семей данный показатель ниже на 16 % (22 % случаев), в контрольной группе – ниже на 34 % (4 % случаев). Гендерный анализ показателя выявил преобладание очень низкого уровня эмпатии у мальчиков, проживающих в кровных и в замещающих семьях – 28 % и 52 % соответственно. В контрольной группе количество девочек и мальчиков с очень низким уровнем эмпатии равнозначно и составляет 16 %.

Средний уровень эмпатии преобладает у подростков контрольной группы и составляет 52 %. Этот показатель выше, чем в группе подростков из замещающих семей, на 36 %, и на 12 % выше, чем в группе подростков из кровных семей. В то же время данный показатель выявлен преимущественно у девочек всех групп: в группе из замещающих семей он составляет – 12 %, из кровных семей – 16 %, в контрольной группе – 16 %. В то время как у мальчиков из замещающих семей этот показатель составил 12 %, из кровных семей – 20 %, в контрольной группе – 48 %. Следует отметить, что высокий уровень эмпатии в данных группах не выявлен.

Таким образом, у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проживающих как в кровных, так и в замещающих семьях,

преобладает низкий уровень эмпатии.

Выводы. Материалы исследования позволяют констатировать, что у подростков преобладают низкая самооценка, низкий уровень эмпатии, высокий и с тенденцией к высокому уровень тревожности, низкая мотивация к достижению успеха, что свидетельствует о низкой функциональной активности данных личностных копинг-ресурсов и повышает риск аддиктивного поведения. Теоретико-практические материалы дают возможность определить перспективы профилактики аддиктивного поведения подростков, проживающих в замещающих и кровных семьях, актуализируют формирование блока их продуктивных копинг-ресурсов, способствующих конструктивной адаптации и социальной интеграции подростков.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – № 2–4. – С. 24–28.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – С. 126–129.
3. Иванов М. С. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера // Психология зависимости: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2004. – С. 21.
4. Лабунская В. А. Невербальное поведение. – Ростов н/Д, 1986. – 195 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 453 с.
6. Немов Р. С. Психология. – 4-е изд. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
7. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
8. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
9. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – 256 с.
10. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы: дис. ... д-ра психол. наук. – Иркутск, 2008. – С. 59.
11. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение как проблема наркологии // Вопросы наркологии. – 1996. – № 1. – С. 76–80.
12. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
13. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 5. – С. 59–69.
14. Folkman S., Lazarus R. S. Coping and Emotion // Stress and Coping: an anthology. – New York: Columbia University Press, 1991. – P. 207–227.
15. Lasarus R. S., Folkman S. The Concept

of Coping // Stress and Coping: an anthology. – New York: Columbia University Press, 1991. – P. 189–206.

16. Lazarus R. S. Psychological-stress-and coping-process. – New York: McGraw Hill, 1966. – P. 143–152.

Поступила в редакцию 12.04.2018

Mast Svetlana Viktorovna

Psychologist, budgetary institution of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra "Nizhnevartovsk center for assistance to children left without parental care"; MastSV@dtszhmao.ru, ORCID 0000-0002-4540-4856, Nizhnevartovsk

COPING RESOURCES PROSPECTION SOLUTION OF THE PROBLEMS OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS LIVING IN FOSTER FAMILIES AND BLOOD

Abstract Among the variety of research areas of coping behavior is a single module of the statement that coping is a dynamic process, which is determined by the characteristics of situations, defined primarily by the personal characteristics of the subject. The article deals with topical issues of the theory of coping behavior associated with the study of coping resources of adolescents living in substitute and blood families. Important personal coping resources are identified: self-assessment, empathy, motivation for success, level of anxiety. The theoretical positions of coping resources are represented in the results of the study of the problems of addictive behavior of adolescents living in substitute and blood families. The factors that increase the risk of addictive behavior of adolescents: low functional activity of such personal coping resources as low self-esteem, empathy, motivation to succeed, high level of anxiety. Theoretical and practical materials allow to define aspects of prevention of addictive behavior of teenagers, to actualize formation of the block of productive coping resources promoting constructive adaptation and social integration of teenagers.

Keywords: coping theory, coping resources, addictive behavior, adolescents living in substitute and blood families, prevention of addictive behavior.

References

1. Bozhovich, L. I., 1978. Stages of formation of a personality in ontogenesis. Questions of psychology, 2, 4, pp. 24–28.
2. Dermanova, I. B., comp. and ed., 2002. Diagnosis of emotional and moral development. St. Petersburg: Speech Publ., pp. 126–129.
3. Ivanov, M. S., 2004. Influence of role-playing computer games on formation of psychological dependence of the person on the computer. Psychology of dependence: reader. Minsk: Harvest Publ., p. 21.
4. Labunskaya, V. A., 1986. Nonverbal behavior. Rostov on Don, 195 p.
5. Mukhina, V. S., 2000. Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: a Textbook for stud. Moscow: Academy

- Publ., 453 p.
6. Nemov, R. S., 2001. Psychology: Textbook for stud. higher. ped. studies'. institutions. B. 3: Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS Publ., 640 p.
7. Nizhegorodtseva, N. V., Shadrikov, V. D., 2001. Psychological and Pedagogical readiness of the child for school: a Guide for practical psychologists, teachers and parents. Moscow: Humanit. ed. center VLADOS Publ., 256 p.
8. Rean, A. A., 2004. Psychology of personality. Socialization, behavior, communication. St. Petersburg: Prime-EUROZNAK Publ., 416 p.
9. Rogers, K., 1984. Empathy. Psychology of

emotions. Moscow, 256 p.

10. Simatova, O. B., 2008. Primary psychological and pedagogical prevention of addictive behavior of adolescents in secondary school. Dr. Sci. (Psychol.). Irkutsk, p. 59.

11. Orphan, H. A., Eltonsky, V. M., 1996. Coping behavior as a problem of addiction. Problems of narcology, 1, pp. 76–80.

12. Orphan, H. A., Eltonsky, V. M., 2003. Prevention of drug addiction and alcoholism. Moscow: Academy Publ., 176 p.

13. Khazova, S. A., 2004. Copulating behavior

of gifted high school students. Psychological journal, 25, 5, pp. 59–69.

14. Folkman, S., Lazarus, R. S., 1991. Coping and Emotion. Stress and Coping: an anthology. N. Y.: Columbia University Press Publ., pp. 207–227.

15. Lasarus, R. S., Folkman, S., 1991. The Concept of Coping. Stress and Coping: an anthology. N. Y.: Columbia University Press Publ., pp. 189–206.

16. Lazarus, R. S., 1966. Psychological-stress-and coping-process. New York: McGraw Hill Publ., pp. 143–152.

Submitted 12.04.2018

*Биссинг Наталья Алексеевна**Аспирант, Кемеровский государственный университет, rani9393@mail.ru, ORCID 0000-0003-0880-1091, Кемерово*

ВЛИЯНИЕ ОЛЬФАКТОРНЫХ СТИМУЛОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Аннотация. В статье отражена проблема регуляции эмоционального состояния у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Разбираются различные трудности, с которыми встречаются дети, родители и педагоги в образовательном и социально-культурном пространстве. Рассматривается диагностика, которая позволила сопоставить ольфакторные стимулы с эмоциональными реакциями ребенка. Цель статьи – изучить влияние ольфакторных стимулов на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Методология. Исследование базируется на концепции зоны ближайшего развития Л. С. Выготского: индивидуально подобранные ольфакторные стимулы будут той самой небольшой помощью, которая является ключевой в концепции зоны ближайшего развития, ведь концепция формирования зоны ближайшего развития ориентирована не только на человеческий фактор, но и на предметы и условия, созданные человеком для развития ребенка.

Психолого-педагогические условия, основанные на ольфакторных стимулах, в процессе коррекционной работы с детьми с ОВЗ корректируют эмоциональное состояние ребенка в положительную сторону, при этом время на регуляцию эмоционального состояния значительно уменьшается.

В заключении делаются выводы об успешности эксперимента, который доказывает, что эмоциональное состояние ребенка с ОВЗ возможно положительно настроить с помощью индивидуально подобранных ольфакторных стимулов.

Ключевые слова: ольфакция, эмоциональное состояние, ольфакторные стимулы, индивидуальный подход, эмоции, психолого-педагогические условия.

Постановка проблемы. Детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) трудно регулировать свое эмоциональное состояние. Родители детей с ОВЗ часто сталкиваются с нежеланием ребенка посещать многочисленных врачей, логопедов, дефектологов, психологов и других специалистов. Психологическая помощь иногда просто не в состоянии решить проблему, так как посещение данного специалиста так же затруднено. Регуляция эмоционального состояния ребенка с ОВЗ посредством ольфакторных стимулов, которые не включают в себя человеческий фактор, так как это вызывает трудности, является одним из способов решения этой проблемы.

Цель статьи: изучить влияние ольфакторных стимулов на регуляцию эмоци-

онального состояния детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический анализ проблемы. Достижение цели предполагает решение следующих задач: провести теоретический анализ соотношения ольфакторных стимулов с базовыми эмоциями, проанализировать классификации запахов, описать ольфакторные стимулы как условия регуляции эмоционального состояния.

Для этого нами применялись следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; анализ реального коррекционного процесса в дошкольном учреждении; обобщение; моделирование.

Методологическую основу исследования составляет концепция зоны ближай-

шего развития Л. С. Выготского [5]. Концепция зоны ближайшего развития дала опору многим научным исследованиям, углубленно изучали эту тему такие ученые, как А. Я. Иванова, Г. А. Варданян, Н. А. Белопольская, Е. Е. Кравцова и др. Обонятельной системой как зоной ближайшего развития интересовалась Мария Монтессори, в своей школе она развивала чувства обоняния у детей с помощью баночек с запахом. В наше время ольфакторной системой занимаются такие ученые, как Н. Д. Линде, В. В. Мамцева, Е. В. Кушнеренко, А. С. Батуева, А. А. Хихканина, Т. В. Медведева, Е. М. Мартынова, Е. Н. Лебедева, С. В. Морозова, Ю. М. Овчинников, John E. Moore, а результаты исследований Т. Н. Березиной [4], О. А. Герасимовой [6], А. А. Могилиной [8] также включены в методологическую основу нашего исследования. Изучение ольфакторной системы в рамках дефектологии и педагогической психологии, по нашему мнению, является обоснованным, так как с помощью предложенных нами условий для ребенка открываются новые зоны ближайшего развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что ольфакторные стимулы, с которыми мы встречаемся каждый день, влияют на наше эмоциональное состояние, и если эти же стимулы дифференцировать и продиагностировать на то, какие эмоции они вызывают, то, используя их в нетипичной ситуации, можно вызвать те же самые эмоциональные реакции. Применение индивидуально подобранных, положительно ассоциирующихся ольфакторных стимулов на коррекционном занятии дает возможность регулировать эмоциональное состояние ребенка, что может дать значительную динамику для его развития.

По данным ЮНЕСКО на сегодняшний день насчитывается более 500 млн людей с моторными, интеллектуальными или сенсорными нарушениями. Они чаще других сталкиваются с физическими и социальными барьерами, которые не позволяют

им полноценно жить в обществе, а также препятствуют их активному участию в развитии социума. Важность соблюдения социально-культурных норм и регуляция эмоционального состояния актуальна не только для детей с ограниченными возможностями, но и для нормы, но дети с ОВЗ, конечно, являются в этом смысле наиболее уязвимой группой. Так же родители детей с ОВЗ имеют проблемы с эмоциональной сферой, у многих наблюдается «дезадаптация эмоций» [2, с. 116].

При каком-либо нарушении коррекция занимает длительное время и человек устает от регулярного лечения. «Процесс гуманизации современного общества в сфере специального образования характеризуется признанием безусловной ценности жизни человека с ограниченными возможностями здоровья и выражается в создании оптимальных условий для его развития» [1, с. 28]; ольфакция может стать таким условием. В процессе психолого-педагогической работы ребенок задействует разные органы чувств, большую нагрузку получает зрительный анализатор и слух, осязательные чувства также довольно часто участвуют в процессе, но редко в работе с ребёнком задействуется орган обоняния, хотя замечено, что при акценте на этот анализатор у детей наблюдается более выраженная включенность в деятельность и повышение мотивации.

У детей дошкольного возраста с ОВЗ наблюдается искажение эмоциональной сферы. Регуляция эмоционального состояния даст возможность ребенку с ОВЗ социализироваться в обществе, и ольфакторные стимулы могут повлиять на это. Для регуляции эмоционального состояния необходимо индивидуально подходить к каждому ребенку и выявлять его ольфакторно-эмоциональные предпочтения. Запах вызывает у каждого человека определенные реакции организма.

Применяя ольфакторную информацию в дополнение к учебной при занятиях с ре-

бенком с ОВЗ, мы стараемся дать как можно больше положительных эмоций. Ольфакторная информация является одним из первичных сигналов, который получает организм в процессе деятельности.

Применение ольфакторной информации в жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья на занятиях несет за собой дополнительный способ для оптимизации деятельности педагогов и дефектологов.

Перед занятиями с ребенком необходимо провести подробную консультацию с родителями, которые обязательно должны ответить на вопрос о наличии аллергии у ребенка и заполнить анкету.

В нашем исследовании приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Исследование проводилось в 3 этапа:

- на первом этапе исследования была проведена диагностика сопоставления ольфакторных стимулов и базовых эмоций;

- на втором этапе была проведена диагностика эмоциональных реакций ребенка на коррекционных занятиях без воздействия ольфакторных стимулов и с их применением с конкретной периодичностью;

- на третьем этапе была проверена проверка эффективности регуляции эмоциональных реакций с помощью ольфакторных стимулов.

Исследование проходило в течение пяти месяцев. Проводились диагностики измерения эмоционального состояния ребенка под влиянием ольфакторных стимулов и без них. В исследовании мы использовали классификацию запахов Вант-Гоффа и Ли Беля «стереохимическая теория», в которой выделяются семь базовых запахов [10].

Был применен метод химического воздействия. В качестве стимульного материала использовались листочки фильтровальной бумаги с нанесенным на нее образцом базового запаха: 1) цветочный запах; 2) фруктовый запах; 3) мятный запах; 4) едкий запах; 5) камфорный запах;

6) мускусный запах; 7) гнилостный запах.

Ольфакторные стимулы, которые мы использовали, не входят в перечень наркотических средств согласно абзацу 2 статьи 1 Федерального закона от 08 января 1998 г. N 3-ФЗ «О наркотических средствах и психотропных веществах». Также перед тем, как провести измерение эмоций ассоциативного ряда под влиянием ольфакторных стимулов, было проведено анкетирование о наличии аллергии у детей, по результатам которого только в одной анкете из 14 была выявлена аллергия на продукт питания. Данный аллерген не использовался в исследовании.

Диагностику прошли 14 детей старшего дошкольного возраста, на основе этого мы провели взаимосвязь между базовыми запахами и эмоциями. Т. Н. Березина в своем исследовании изучала взаимосвязь эмоций и базовых запахов у человека, в её эксперименте участвовало 28 человек, мужчин и женщин в возрасте от 18 до 30 лет [3].

После проведения диагностики сопоставления ольфакторных стимулов и эмоциональных реакций мы стали проводить занятия с детьми. С помощью полученных результатов мы попробовали поспособствовать регуляции эмоциональных состояний ребенка на занятии посредством ольфакторных стимулов. В регуляции эмоциональных состояний мы использовали только те ольфакторные стимулы, которые приносят положительные эмоции ребенку. «Эмоциональный фактор – основа процесса обучения» [8, с. 193]. Из базовых запахов (цветочных, фруктовых и мятных) для каждого ребенка был подобран индивидуальный ряд из конкретных ольфакторных стимулов (апельсин, персик, роза, лимон, розмарин, лаванда, ваниль, перечная мята, бытовые запахи и др.), которые использовались на занятии с ребенком с ОВЗ.

В процессе всего исследования занятия проводили одни и те же педагоги (логопед, психолог, воспитатель). Ребенок не сталкивался напрямую с ольфакторными

ми стимулами, и запах был распределен в помещении с помощью листочков фильтровальной бумаги. Ольфакторные стимулы применялись на занятиях, которые проводились в трех разных помещениях. В процессе исследования: первую неделю ольфакторные стимулы не применялись, вторую – использовались и далее чередовалось. Диагностики на эмоциональное состояние применялись каждую неделю. Для исследования были подобраны 2 диагностики: методика, разработанная Е. Ф. Бажиным и А. М. Эткиндоном (1985) на основе метода цветовых выборов М. Люшера (1948), и Линейная шкала эмоциональных реакций, разработанная Ж. Дейтеном и К. Дейчем. Результаты диагностик за все время были проанализированы, и после этого был произведен метод математико-статистической обработки данных по расчетам Т-критерия Вилкоксона. По результату полученное значение ТЭмп находится в зоне значимости. Можно сделать вывод о том, что регуляция эмоционального состояния с помощью ольфакторных стимулов у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ возможна.

В дальнейшем мы планируем разработать систему психолого-педагогических условий с использованием ольфакторных

стимулов для регуляции эмоционального состояния и методику обучения детей саморегуляции с использованием ольфакторных стимулов в повседневной жизни.

Заключение. Научная новизна и теоретическая значимость исследования охарактеризована ростом рождаемости детей с ОВЗ и необходимостью ускорить процесс коррекции для своевременной помощи ребенку. Ольфакторные стимулы являются психолого-педагогическими условиями для регуляции эмоционального состояния.

Результаты исследования могут быть положены в основу коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Обогащение для детей с ОВЗ несет в себе компенсаторную функцию. Ольфакторные стимулы могут влиять на эмоциональные реакции детей с ОВЗ при индивидуальном подходе. Если применять на занятиях ольфакторные стимулы, можно сэкономить время на непредвиденные ситуации, которые встречаются довольно часто. Ольфакторная информация влияет на эмоциональное состояние и тем самым помогает ребенку расслабиться, успокоиться и повысить мотивацию к занятию. Регуляция поведения ребенка на занятии отнимает много сил и времени, это самое время можно будет потратить на коррекционную работу или развивающие занятия с ребенком.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике. – Новосибирск: СИЦ НГПУ «Гаудеамус», 2013. – 169 с.
2. Баева Д. В., Волошина Т. В. Адаптивная функция эмоций у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 115–118.
3. Березина Т. Н. Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций под влиянием базовых запахов // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 3. – С. 59–69.
4. Березина Т. Н. Обогащение и эмоции: монография. – М.: РИЦ МГГУ, 2009. – 245 с.
5. Выготский Л. С. Том 5. Основы дефектологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 353 с. – (Мир психологии)
6. Герасимова О. А. Социально-психологические характеристики ольфакторной самопрезентации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 22 с.
7. Мальгина Л. Ф. Эмоциональная устойчивость как средство формирования интеллектуальных способностей личности: на материале исследования подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2009. – 23 с.
8. Могилкина А. А. Особенности ольфактор-

ного восприятия информации об иммуногенетическом статусе лиц раннего репродуктивного возраста: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Кемерово, 2013. – 19 с.

9. Пискун О. Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития

глухих школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – С. 188–200.

10. Harrison R. P., Knapp M. L. Toward and understanding of nonverbal communication systems // Journal of communication. – 1972. – Vol. 22. – P. 339–352.

Поступила в редакцию 25.04.2018

Bissing Natalia Alekseevna

Aspirant, Kemerovo State University, panu9393@mail.ru ORCID 0000-0003-0880-1091, Kemerovo

THE INFLUENCE OF OLFATORY STIMULI ON EMOTIONAL STATE

Abstract. The article reflects the regulation problem of emotional state of the children with disabilities. There are different difficulties that children, parents and teachers face in the educational and socio-cultural space. Current research examines the influence of olfactory stimuli on the emotional state of preschool age children with disabilities. Psychological and pedagogical conditions are based on the olfactory stimuli in the process of corrective work with the children with disabilities. These conditions correct the emotional state of the child in a positive way, while the time for the regulation of the emotional state is significantly reduced. Olfactory stimuli for each child are selected individually, but a small group of these stimuli causes the same emotions by many children.

Keywords: olfaction, emotional state, olfactory stimuli, individual approach, emotions, psychological and pedagogical conditions.

References

1. Aghavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., Ryumina, T. A., 2013. Modern research in correctional psychology and pedagogy. Novosibirsk: SIC of the NGPU "Gaudemus" Publ., 169 p. (In Russ.)
2. Baeva, D. V., Voloshina, T. V., 2015. Adaptive function of emotions in parents raising children with disabilities. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood materials of a scientific and practical seminar. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 115–118. (In Russ.)
3. Berezina, T. N., 2011. The emergence of positive and negative basic emotions under the influence of basic odors. Pedagogy and psychology of education, 3, pp. 59–69. (In Russ.)
4. Berezina, T. N., 2009. The sense of smell and emotions: a monograph Moscow: RIC MGGU Publ., 245 p. (In Russ.)
5. Vygotsky, L. S., 2000. Volume 5 Fundamentals of Defectology. Moscow: EKSMO-Press, 353 p. (The World of Psychology) (In Russ.)
6. Gerasimova, O. A., 2003. Socio-psychological characteristics of an olfactory self-presentation of a person. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov on Don, 22 p. (In Russ.)
7. Malgina, L. F., 2009. Emotional stability as a means of forming intellectual abilities of the individual: on the material of the study of adolescents. Cand. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 23 p. (In Russ.)
8. Mogilina, A. A., 2013. Features of olfactory perception of information on the immunogenetic status of persons of early reproductive age. Cand. Sci. (Psychol.). Kemerovo, 19 p. (In Russ.)
9. Piskun, O. Yu., 2007. Psychological and pedagogical correction of emotional-volitional development of deaf students. Siberian Pedagogical Journal, 15, pp. 188–200. (In Russ.)
10. Harrison, R. P., Knapp, M. L., 1972. Toward and understanding of nonverbal communication systems. Journal of communication, 22, pp. 339–352.

Submitted 25.04.2018

УДК 314+30

Чернова Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, арт-терапевт, член ассоциации арт-терапевтов Флоренции С.Р.Е.Т.Е (центр европейских исследований в экспрессивной психологии), mashacernova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1253-9842, Москва

ФЕНОМЕН ЭМИГРАЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмиграции как социально-психологическое явление, характеризующееся изменением привычной социокультурной среды; эмиграция и психологическая травма, проблемы личностной депривации и психосоматические расстройства, необходимость культурной интеграции, диалогическое взаимодействие и взаимопроникновение культур как наиболее эффективный способ существования субъектов и разных типов совместности в современном мире.

Ключевые слова: эмиграция, психологическая травма, социокультурная среда, диалог культур, диалогическое взаимодействие.

Введение в проблему. С древних времен человеку приходилось эмигрировать в силу разных причин и обстоятельств: политических, экономических, религиозных. Он эмигрировал в поисках лучшей жизни, спасаясь от голода и нужды, от расовых преследований, в поисках личного и профессионального признания, порой в поисках приключений и новых впечатлений, подталкиваемый духом авантюризма, но каковой бы ни являлась причина – эмиграция всегда сопровождалась и сопровождается серьезными социально-психологическими проблемами [17; 20; 21]. Разрыв со своими корнями, разрыв родственных, культурных, социальных связей порождает целую гамму глубоких и драматических переживаний, изменение психологического статуса человека [7; 13]. «Мы эмигранты, – слово «*émigré*» к нам подходит как нельзя более. Мы в огромном большинстве своем не изгнанники, а именно эмигранты, то есть люди, добровольно покинувшие родину. Миссия же наша связана с причинами, в силу которых мы покинули ее. Эти причины на первый взгляд разнообразны,

но в сущности сводятся к одному: к тому, что мы так или иначе не приняли жизни, воцарившейся с некоторых пор в России, были в том или ином несогласии, в той или иной борьбе с этой жизнью и, убедившись, что дальнейшее сопротивление наше грозит нам лишь бесплодной, бессмысленной гибелью, ушли на чужбину» – говорит в своей парижской речи писатель И. А. Бунин [2, с. 1].

В этом описании феномена русской эмиграции Иван Алексеевич Бунин подчеркивает причинно-следственную связь явления: невозможность остаться, неприятие «воцарившейся» жизни с ее изменениями, описывает драматический опыт этой волны русской эмиграции и ностальгическое ощущение утраченных связей, разрушенной «укорененности» в прежней жизни, характерное и для сегодняшних эмигрантов независимо от их национальной принадлежности.

Ностальгия в XVIII в. была известна в обществе как настоящее, заслуживающее серьезного внимания заболевание, от которого можно было как умереть, так и ис-

целиться, вернувшись на родину. Ностальгия рассматривалась как духовный недуг, болезнь духа «*malattia dello spirito*» [15; 16; 31], обуславливающая множественные физические недуги и поражающая людей, вынужденных оставить собственный дом против или по своей воле.

В настоящее время психологические трудности, неизбежно сопровождающие эмигрантов (добровольных и вынужденных), воспринимаются специалистами как часть социально-психологического опыта, жизненного багажа миллионов людей, меняющих страну проживания [17; 18; 24].

Во многих странах сосуществование различных культур со своими традициями, языком, обычаями и нормами поведения – явление историческое, в той или иной мере освоенное на разных уровнях жизни общества, например эмиграции из Северной Африки во Францию, из экс-Югославии в Германию после второй мировой войны. До недавнего времени Италию было принято считать «родиной всех современных эмиграций» (*la madre di tutti le immigrazioni moderne*) [14; 25; 31], поскольку именно из Италии эмигрировало более миллиона человек в течение одного столетия. Новые тенденции порождают новые реальности – Италия превращается в страну, принимающую потоки эмигрантов, уже в 1996 г. было зарегистрировано более 1 500 000 человек, въехавших в страну с целью дальнейшего проживания [20; 22; 25].

Современный феномен эмиграции прежде всего подчеркивает сложность отношений между доминирующими культурами, исторически традиционными для данного общества и новыми, фактически существующими параллельно, показывает дефицит их подлинного взаимодействия. Каким образом оно осуществляется? Происходит ли взаимодействие и диалог? Возможно ли взаимообогащение и культурное взаимопроникновение? Как снимается отчуждение и неприятие? Вопросы, поро-

даемые реальностью, сложны и неоднозначны.

Теоретическое исследование. Итальянские ученые и практики Amoroso L., Colini A., Chiardi A., Cambi F. и др. настаивают: растущее число людей, оставляющих страну своего рождения и выбирающих новое место (*la terra nuova*), новую землю для реализации своих жизненных целей и задач требует незавершаемого, конструктивного диалога культур, интеркультурного сопоставления и сравнительного анализа, поскольку присутствие иных традиций и этнокультурных представлений (на уровне индивидуальных носителей и групп), стереотипов качественно меняет социально-психологическую ткань общественной жизни, сказываясь в той или иной мере на всех представителях социума [14; 15; 18; 19; 22]. Именно поэтому один из насущных вопросов повседневной политики многих европейских государств – вопрос об эмиграции. Каким образом решать проблему эмиграции – как неизбежный процесс мультиэтнической интеграции, в котором «сегодняшний иностранный гость» должен восприниматься как завтрашний гражданин и соотечественник, обогащающий и развивающий традиционную культуру или же как бедственное, нежелательное «нашествие, требующее немедленной герметизации границ» [27; 28].

Рассмотрим некоторые аспекты социально-психологического портрета эмигранта, гостя, иностранца (*l'ospite, lo straniero, l'extracomunitario, l'immigrato*), представленного итальянскими исследователями.

Прежде всего это человек, подвергающий серьезному испытанию свою самоидентификацию в ситуации замены гарантированного, привычного социокультурного пространства на необходимость самореализации в ситуации наименьшей социальной защищенности и безопасности, болезненной уязвимости. Следует подчеркнуть, что социальная самоидентификация

фикация, идентичность личности в первую очередь определяются социальным статусом субъекта – зафиксированным в устойчивой социально-иерархической структуре, местом и объемом приходящихся на его долю ресурсов (экономических средств, власти, престижа, признания и т. д.) [7; 20; 21; 25; 31].

В традиционных моноэтнических сообществах выходцы из других стран, других культур прежде всего рассматриваются как представители не просто иного образа жизни, иных представлений, но именно как «чужие», а в логике двойственной оппозиции «мы – они» зачастую не как носители определенной инаковости, а как представители враждебной культуры.

В данной оппозиции «они – мы» «они» – это другие, не принадлежащие никакому месту (т. к. его нет в «нашей» реальности, отличные от нас, даже если «они» похожи на нас, а отличия незначительны).

Каждый иностранец – «чужой», со своей непохожестью, инаковостью в новом для себя обществе (привычном, традиционном для «своих») являет собой объективно обусловленную культурную альтернативу, репрезентация которой носит в некотором смысле вынужденный и предопределенный характер, заставляя человека постоянно рефлексировать над своей непохожестью, над своей «инаковостью». Всякий, кто принимает подобное решение, кто рискует изменить свою жизненную определенность (возможно не приносящую удовлетворенности, но в некотором смысле гарантированную), так или иначе вынужден противостоять собственным первичным базовым страхам – боязнь потерять защиту на физическом уровне, утрата уверенности в материальном положении, отсутствие гарантий на социальном и культурном уровне [7; 21; 23; 25; 27; 31]. Прежде чем человек совершит решающий шаг, он должен преодолеть, побороть собственную неуверенность, сомнения, тревогу, пережить сложный психоло-

гический стресс, на фоне которого происходит принятие решения. В этой фазе важную роль играет окружение человека – поддерживается и принимается решение как верное, адекватное теми кто остается, или же оно вызывает критику и осуждение вплоть до агрессии. Многим, решающимся на подобный шаг (вопреки мнению окружающих), приходится пережить моменты психологической изоляции, осуждения, конфронтации. Структура межличностных отношений и их качество претерпевают ряд негативных изменений в подобных ситуациях.

Эмиграция ради знакомства с бытом и укладом других стран, погружение в новую культуру, основанная на профессиональных и личностных интересах, кардинально отличается от эмиграции вынужденной, на основе драматического выбора, сопровождающегося неуверенностью и порой страхом невозвращения не только для принявших решение для себя, но и ответственностью за судьбы детей, за другие поколения, порождая глубинное чувство вины, глубинный конфликт [20; 24; 26; 27; 31].

Тем не менее каждая эмиграция с общими для всех вопросами «Зачем?» и «Почему?» должна рассматриваться как отдельная история отдельной семьи и отдельного человека. Итальянские психологи и социологи подчеркивают важность именно индивидуального подхода в решении социально-психологических проблем эмиграции [15; 17; 18; 27].

В данном контексте уместно вспомнить социально-антропологический подход российского ученого Н. Н. Козловой: «В разных областях социального и гуманитарного знаний ощущается необходимость понимать человеческий опыт с учетом позиции действующих лиц, их когнитивных структур, смысловой нагруженности деятельности, образцов чувствования и переживания, вербальных и телесных практик идентичности.

Исследование оказывается локализо-

ванным на границе жизненных траекторий людей и развивающейся социальной структуры» [8, с. 1].

Современная психологическая практика Италии видит в эмиграции феномен, провоцирующий состояние непреходящей тревоги, воскрешающей страхи, переживаемые практически каждым человеком в младенчестве – боязнь одиночества, изоляции, незащищенности, характеризующие первый опыт разлуки с матерью. Психологическое переживание эмиграции сравнивают с потерей матери, материнской защиты, уверенности на физическом и психическом уровне. Новая культура, социальное окружение, новая страна ассоциируются с приемной матерью, заменяющей настоящую мать. Вопрос, который задает каждый эмигрант – способна ли эта новая мать принять его в свою семью? Каждая эмиграция представляет собой разрыв между прошлым и настоящим, нарушение непрерывности, последовательности течения жизни, (*una continuità*), в которой гарантирована культурная реальность, в которой сам человек является культурным носителем и выразителем социальной реальности. Подобный разрыв являет собой психологическую травму. Термин травма (*trauma*), имеет греческую этимологию и означает рану с разрывом или разломом, таким образом, эмиграция – не просто переход/перемещение из одной реальности в другую, но разрыв, разлом, разлука. Одиночество, травма, сложное состояние, подразумевающее множественные изменения внешнего характера, влекущие за собой изменения внутреннего мира человека [15; 16; 27].

Наиболее сложным элементом анализа является осмысление характера индивидуальных реакций индивида на травматический опыт, качества и уровень личностного чувства защищенности. Опыт утраты, развитие внутреннего конфликта с утратой границ личности (*la perdita dei confini dell'io*) запускает депрессивный механизм. Наибольшему риску подвержены люди,

пережившие в детстве депривацию, разлуку с последующими состояниями тревоги и глубокого отчаяния, с утратой чувства защищенности.

Многие авторы, начиная с З. Фрейда, описывая понятие «личность», анализируют особенности личностных отношений к конфликту, способы его переживания и преодоления. Существует мнение, что личность выбирает и определяет тот или иной стиль, способ защиты от состояния тревоги, спровоцированной воздействиями социальной среды или ее факторами. То есть, мы можем предположить, что особенности личности, есть то, что характеризует так называемый индивидуальный стиль. Анализируя ту или иную индивидуальную эмиграцию, описывая ее особенности и характер течения, мы не можем не учитывать имеющийся у личности стиль и опыт, выработанные ею способы реагирования на воздействия среды.

Травма как устойчивая характеристика эмиграции, не может быть связана исключительно с моментом перехода из одной социокультурной реальности в другую, с самим физическим изменением пространства. Травму следует рассматривать прежде всего в связи с теми способами и формами, которые человек избирает (имеет в опыте или конструирует заново) для продолжения жизни «на разрыве» (*le modalità personali che ogni individuo sviluppa per poter convivere con una ferita con frattura*) [31]. Утрата реальных культурных (идеальных и материальных) объектов, гарантированной, знакомой среды, частью которой является человек, лишает его уверенности, порождает устойчивую тревогу, часто приводящую к депрессии, снижает творческий потенциал, блокирует организаторские способности, особенно необходимые для первой фазы эмиграции. Восстановление этих способностей и их применение в новой среде зависит от возможностей личности к преодолению состояния депривации, выхода из него

и качества социально-психологической помощи [18; 19; 24].

В новой ситуации, в новой культурной среде эмигранта окружает иное культурное поле – язык, люди, климат, звуки, ритмы, пейзажи и архитектурное пространство, цвета и многое «другое». Человек практически «утопает» (*sommergere*), полностью погружается – физически и духовно в иную культуру с ее традициями, обиходом, с осознанием необходимости реагировать, действовать, двигаться, пытаться понимать, чтобы обеспечить себе возможность выживания (*per sopravvivere*).

Итальянская исследовательница проблем эмиграции и практикующий психоаналитик доктор Santiel Pantzer Michal пишет, что если мы разделяем мнение Т. Натан о том, что культура является специфической внешней структурой, включающей в себя возможность функционирования аппарата психики, то мы можем предположить, что каждая отдельная эмиграция в таком случае должна рассматриваться как утверждение собственного культурного мира личности, как защита и выражение родной культуры в ситуации риска для эмоционально-чувственной сферы.

М. Delibes в своей книге «Дневник одной эмиграции» описывает это состояние от лица главного героя: «Я был достаточно неуверен в себе... напуган... Видя бесконечные потоки людей, проходивших по улице, я думал, что даже если передо мной пройдет пять миллионов человек – я не встречу ни одного знакомого лица, никого не вспомню и никого не узнаю... Это ощущение было странным, страшным, приносило невыносимое страдание. Это было страшнее, чем оказаться в пустыне. Я начал вспоминать мой дом, родных, друзей, ферму и сказал Аните: “Что там сейчас, кто знает, что там сейчас происходит, что делают сейчас наши родители?”» [20, с. 12].

Быть и представлять не одно и то же. Представлять свою жизнь в эмиграции, планировать – трудоемкий процесс, ос-

нованный на идеальных, воображаемых обстоятельствах и предполагаемых ситуациях. Однако он существенно отличается от фактического каждодневного процесса, пошагово открывающего реальность, существенно отличающуюся от той, на которую рассчитывали и о которой мечтали. Груз нового знания, каждодневного открытия, постижение этой открывающейся реальности и личной ответственности зачастую становится невыносимым в первой фазе эмиграции, когда короткий период эйфории сменяется неопределенностью. Неуверенность, неизвестность, размывание ориентиров приводят к состоянию отчаяния, тоски, провоцируют новые и воскрешают старые глубинные страхи, тревогу, порождая депрессию. Подобное состояние духа приводит человека к расстройствам психосоматического характера.

Итальянские исследователи отмечают целый комплекс психосоматических расстройств, связанных с феноменом эмиграции: частые заболевания желудочно-кишечного тракта, дыхательных путей, опорно-двигательного аппарата – тех основных физиологических систем, которые должны обеспечивать нашу активность на протяжении всей жизнедеятельности, физическую уверенность, работоспособность нашего организма [15; 16].

По данным итальянского Национального института укрепления здоровья населения мигрантов/эмигрантов и борьбы с болезнями бедности в 2013 г. было выявлено 32 % ментальных расстройств на 100 обследованных, т. е. каждый третий человек; в 2014 г. были обследованы 2593 человека, у 40 % которых были диагностированы расстройства психологического и когнитивного характера. В качестве преобладающих расстройств у вынужденных эмигрантов (эмиграция по политическим мотивам, в результате стихийных бедствий, катастроф и военных действий) отмечаются посттравматический стресс, состояние повышенной тревожности и депрессия.

Медицинские лаборатории, специализирующиеся на работе с эмигрантами, выделили преобладающие психопатологические симптомы: посттравматические расстройства (10,2 %); тревожность (39,6 %); депрессия (46,1 %) и симптомы соматических расстройств (25,6 %). Среди так называемых экономических эмигрантов (не имеющих интернационального экономического содержания) отмечаются «трудности адаптации и тяжелые проявления реакции на стресс» – 40,8 %, угнетенное эмоциональное состояние – 12 %. В 2015 г. посттравматические расстройства были отмечены у 41,1 % из числа обследованных эмигрантов, депрессивные расстройства – у 22,6 %, соматические расстройства – у 5,65 %, тревожность – 5,46 %. Согласно международным исследованиям психозы также преобладают в эмигрантской среде. Преимущественно ментальные расстройства преобладают у женщин, подчеркивается в отчете директора Национального института укрепления здоровья населения мигрантов/эмигрантов и борьбы с болезнями бедности (Departimento dell'Inmp) С. Mirisola.

Вместе с необходимостью профессиональной медицинской помощи автор указывает на первостепенную важность социально-культурного интегрирования, на значимость межкультурного диалога, обеспечивающего свободу личностной самореализации и самоактуализации. С. Mirisola обращает особое внимание на ситуацию риска множественных расстройств, возможно не проявлявшихся ранее, к которой ведет изменение социально-культурной, психологической среды, экстренная необходимость адаптации. Именно в этот период особенно важно интегрировать человека в новую среду, создать условия для культурной интеграции через максимально личностный подход в каждой конкретной ситуации, за счет привлечения профессиональных посредников-медиаторов, а также используя спе-

циальные формы и методы коррекционной и реабилитационной работы [26–28].

Эта фаза может длиться от нескольких месяцев до нескольких лет и далеко не всегда преодолевается полностью. Утверждение С. Mirisola созвучно с мнением российского ученого-социолога Н. Н. Козловой о важности обращения к личностной ситуации в социально-культурном контексте.

«Возврат к индивиду не означает отказа от поиска закономерностей. Однако таковой осуществляется посредством многоступенчатого подхода к одному типу жизни в рамках рассматриваемого социокультурного образования, индивидуальной биографии, индивидуальному тексту (текстам), обычаю» [8, с. 1].

Тревожное, болезненное состояние личности в этот период акцентируется также ощущением социальной изолированности и одиночества. В первую очередь это обусловлено незнанием или недостаточным знанием языка, норм и правил поведения, принятых в разных сферах нового общества, особенностей социальных взаимоотношений между различными социальными группами. Именно в этой фазе практически все эмигранты переживают состояние дезорганизованности (полной или частичной), сопровождающейся психологическим «онемением, оцепенением», паническими атаками разной степени, страхом потерять себя, быть поглощенным чужой культурой, раствориться в ней бесследно. Таким образом, стремление интегрироваться в новую социально-культурную среду, быть принятым, быть как все, перестать восприниматься «чужим» и осознание возможных невозможных личностных и собственно-культурных потерь порождает конфликт, способный привести к деперсонализации личности (In casi estremi questo conflitto può portare a momenti di depersonalizzazione e derealizzazione) [31, с. 24], что практически ведет к разрушению и утрате основных

личностных качеств, к разрушению идентичности [23; 24; 27].

Заключение. Анализ современного состояния проблемы эмиграции в ее личностном, гуманном аспекте заставляет искать новые подходы и стратегии социально-психологической помощи, основанные на индивидуальной истории эмигранта, его культурных особенностях, особенностях его личной истории, организации диалогического взаимодействия, в котором в равной мере могут быть представлены разные ценностные доминанты.

В ситуации быстроменяющегося мира становится все более понятным, что наиболее важным условием для самосохранения, развития и самореализации как отдельных субъектов, так и групп является диалог, который предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов. Вызовы современности акцентируют пространство «встречи» и «напряжения» между культурами, требуют интеркультурного мышления, теории и практики как следствия взаимодействия и взаимопринятия культур. F. Cambi в одной из своих последних работ обозначил значимость диалогического подхода как одну из наиболее важных и срочных проблем. Достойное будущее третьего тысячелетия возможно, по его утверждению, только в ситуации создания интеркультурного взаимодействия, путем создания множества культурных и социальных ассоциаций, способных дополнить культурно-политические организации, изменить менталитет общества, сформировать понимание сущности культурного диалога не только в его глобальном понимании, но и как единственно возможный способ существования каждого человека с его индивидуальной судьбой и уникальной неповторимостью. Без искреннего вхождения в другую культурную историю нет и не может быть настоящего взаимодействия, настоящей жизненной реализации, «дать место интеркультуре в современном мире», по выражению ита-

льянского педагога-культуролога Franco Cambi, возможно через «признание другой культуры на ментальном, этическом, физическом уровне» [16, с. 8]. Выводы итальянского исследователя перекликаются с идеями и утверждениями сибирского философа В. П. Тыщенко, его концепцией философии культуры диалога: «Устойчивость двоичного мышления объясняется его архаичностью. Оно было необходимо в момент возникновения разнообразия культур, оно до сих пор бывает необходимо для предотвращения унификации культур. Но оно может оказаться мощным оружием в руках мафиози, которым “после нас хоть потоп”. В тот самый момент, когда мало охранять ставшее многообразие культур, а нужно еще поддержать хрупкое, беспрецедентное, становящееся, ноосферное, диалогическое единство многообразия. Как ни противна некоторым из нас идея взаимопроникновения и дополнительности своего и чужого – без нее не обойтись» [10, с. 14].

Возможное сохранение индивидуальности, идентичности в рамках личностной реализации в «чужой» культуре, преодоление кризиса личности в условиях эмиграции и способность «выживания», вхождения в новую среду в период массовых эмиграций требуют не только теоретических разработок и концепций, описывающих фазы эмиграции, их характеристики, но и создание практических условий, разработку стратегий психологической и социально-культурной помощи в сочетании с клиническим опытом, с учетом концепции человека, погруженного в его собственный географический, психосоциальный и культурный контекст. В еще большей степени требуется изменение нашего мышления, находящегося в плену подросткового восприятия эмигранта как противостоящего «чужого».

Без множественного диалога нет никакой культуры – ни культуры личности, ни культуры народов. Без диалога невозможен

мир. Не увидев других, не увидишь себя, всматриваясь в культуру других народов, в

отдельных ее представителей, пытаясь понять их мир, мы лучше понимаем себя.

Библиографический список

1. Баркова А. Эмигранты. Библиотека русской поэзии [Электронный ресурс]. – URL: <http://libverse.ru/barkova/emigrantu.html> (дата обращения: 22.12.2017).
2. Бунин И. По материалам издания: Бунин И. Миссия русской эмиграции [Речь, произнесенная в Париже 16 февраля 1924 г.] // Бунин И. Великий дурман. – М., 1997. – С. 126–138. – URL: zarubezhje.narod.ru/texts/chss_0076.htm (дата обращения: 20.04.2018).
3. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С. 80–60.
4. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. – С. 159–206.
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания [анализ преодоления критических ситуаций]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
7. Котельникова А. В. Личностные корреляты посттравматического стресса (на материале выборки вынужденных переселенцев): дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 154 с.
8. Козлова Н. Н. Сцены из частной жизни периода «застоя»: семейная переписка [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. – URL: www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/1999_3/Kozlova_1999_3.pdf (дата обращения: 15.08.2017).
9. Методология психологии: проблемы и перспективы: учебное пособие. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – 528 с.
10. Тыщенко В. П. Философия культуры диалога. Введение. – Новосибирск: Издательство Новосиб. ун-та, 1993. – 212 с.
11. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
12. Чернова М. Б. Социально-педагогические и психологические аспекты формирования духовности личности: диалог как основа духовной жизни: уч. пособие. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 1999. – 62 с.
13. Чернова М. Б. Проблемы духовности и свободы личности в современном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 26–29.
14. Amorosa L. Alunni stranieri in Italia. – Firenze: Istituto degli Innocenti, 2012. – 45 p.
15. Bellone L. Psicologia dell'immigrazione. Abstract. – Roma, 2013. – 40 p.
16. Braca M., Tarricone I., Chierzi F., Storbini V., Marcacci T., Berardi D. I disturbi mentali comuni nella popolazioni di migranti che afferiscono ai livelli primari di cure: l'esperienza del Bologna transcultural Psychiatric Team [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sipc.eu/share/pagine/53/braca.pdf> (дата обращения: 20.04.2018).
17. Collini A., Strozza S. Secondo rapporto sull'integrazione degli emigrati in Italia. – Bologna: Il Mulino, 2011. – 55 p.
18. Cambi F. Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale. – Firenze: Carocci editore, 2012. – 130 p.
19. Cambi F. Intercultura. Fondamenti pedagogici. – Roma: Carocci editore, 2001. – 120 p.
20. Chiardi A. Noi e loro. L'integrazione psicologica nell'emigrazione. – Milano, 2009. – 125 p.
21. Chernova M. IL dialogo e senso della vita // Le donne dell'articolo 18. – Firenze: Marco Dell'Uccia Editore, 2009. – P. 30–102.
22. Demetrio D., Favaro G. Didattica interculturale. – Milano: Angeli, 2004. – 208 p.
23. Delibes M. Diario de un emigrante. – Editor: Austral, 2010. – 288 p.
24. Fontana L. La psicologia di comunità di fronte alla sfida dell'immigrazione: chiavi di lettura, metodi e strumenti di intervento. – Tesi del dottorato Università degli Studi di Torino, 2004. – 159 p. – URL: <https://www.tesionline.it/default/tesi.asp?dt=27053> (дата обращения: 22.04.2018).
25. Grandi B. L'uso della forza nelle relazioni

internazionali. – Giuffrè Editore, 2018. – 214 p.

26. Hill J., Gobbo F. La cultura della scuola e gruppi dei pari. Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale. – Milano: Unicopli, 1996. – 200 p.

27. Kosic A. Migranti: atteggiamenti e processi di integrazione. Nell'ambito di "Cultura, diversità, immigrazione" [Электронный ресурс]. – URL: <http://dip38.psi.uniroma1.it/web/30annipsicologia/wp-content/uploads/2013/09/Ankica-Kosic.pdf>

(дата обращения: 18.04.2018).

28. *Lo straniero nel diritto internazionale*. – Giuffrè Editore, 2013. – 88 p.

29. Pedagogia interculturale. Problemi e concetti. – Brescia: La Scuola, 1992. – 258 p.

30. Pizzi F. Educare al bene comune: linee della pedagogia interculturale. Milano: largo a Gemelli, 2006. – 340 p.

31. Santiel Pantzer Michal. Il disagio psicologico di immigrazione. – Firenze, 2012. – 45 p.

Поступила в редакцию 26.04.2018

Chernova Maria Borisovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Senior Researcher, Federal State Scientific Institution Institute of Developmental Physiology RAO, art Therapist, Member of Association of art Therapists Florence C. R. E. T. E [centre for European studies in expressive psychology], mashacernova@mail.ru, ORCID 0000-0002-1253-9842, Moscow

THE PHENOMENON OF EMIGRATION AND PROBLEMS OF COMMUNICATION IN SOCIO-CULTURAL SPACE

Abstract. The article considers the phenomenon of emigration as a socio-psychological phenomenon characterized by changes in the usual socio-cultural environment; emigration and psychological trauma; problems of personal deprivation and psychosomatic disorders; the need for cultural integration; dialogue and interpenetration of cultures as the most effective way for existing subjects and different types of compatibility in the modern world.

Keywords: emigration, psychological trauma, socio-cultural environment, dialogue of cultures, dialogue interaction.

References

1. Barkova, A. Immigrants. Library of Russian poetry. Available at: <http://libverse.ru/barkova/emigrantu.html> (accessed 22.12.2017). (In Russ.)

2. Bunin, I., 1997. On materials publications: Bunin I. Mission Russian emigration [Speech, delivered in Paris 16 February 1924]. Bunin I. The Great dope. Moscow, pp. 126–138. Available at: zarubezhje.narod.ru/texts/chss_0076.htm (accessed 20.04.2018) (In Russ.)

3. Bakhtin, M. M., 1986. To the philosophy of act. Philosophy and sociology of science and technology. Yearbook 1984–1985. Moscow, pp. 80–60.

4. Bakhtin, M. M., 1996. The problem of speech genres. Coll. Op. Vol. 5: Works of 1940–1960. Moscow: Russian dictionaries Publ., pp. 159–206. (In Russ.)

5. Bodrov, V. A., 2006. Psychological stress: development and bridging. Moscow: PER SE,

528 p. (In Russ.)

6. Vasilyuk, F. E., 1984. Psychology of experience [analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Moscow University Publ., 200 p. (In Russ.)

7. Kotelnikova, A. V., 2009. Personal correlates of post-traumatic stress [on the material of the sample of internally displaced persons]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 154 p. (In Russ.)

8. Kozlova, N. N. Scenes from the private life of the period of "stagnation": family correspondence. Journal of sociology and social anthropology. Available at: www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/1999_3/Kozlova_1999_3.pdf (accessed 15.08.2017) (In Russ.)

9. Methodology of psychology: problems and prospects: textbook. Moscow, St. Petersburg: Center for humanitarian initiatives Publ., 2012,

528 p. (In Russ.)

10. Tyshchenko, V. P., 1993. Philosophy of cultural dialogue. Introduction. Novosibirsk: Novosibirsk University Publ., 212 p. (In Russ.)

11. Parishioners Am Anxiety in children and adolescents: the Psychological nature and age dynamics. Moscow, Voronezh: MODEK Publ., 2000, 304 p. (In Russ.)

12. Chernova, M. B., 1999. Socio-pedagogical and psychological aspects of the formation of spirituality of the person: dialogue as the basis of spiritual life: textbook. Grodno: Grodno State University Publ., 62 p. (In Russ.)

13. Chernova, M. B., 2014. Problems of spirituality and personal freedom in modern society. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 26–29. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Amorosa, L., 2012. Alunni stranieri in Italia. Firenze: Istituto degli Innocenti Publ., 45 p.

15. Bellone, L., 2013. Psicologia dell'immigrazione. Abstract. Roma, 40 p.

16. Braca, M., Tarricone, I., Chierzi, F., Storbini, V., Marcacci, T., Berardi, D. I disturbi mentali comuni nella popolazioni di migranti che afferiscono ai livelli primari di cure: l'esperinza del Bologna transcultural Psychiatric Team. Available at: <http://www.sipc.eu/share/pagine/53/braca.pdf> (accessed 20.04.2018).

17. Collini, A., Strozza, S., 2011. Secondo rapporto sull' integrazione degli emigrati in Italia. Bologna: Il Mullino Publ., 55 p.

18. Cambi, F., 2012. Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale. Firenze, Carocci editore Publ., 130 p.

19. Cambi, F., 2001. Intercultura. Fondamenti pedagogici. Roma, Carocci editore Publ., 120 p.

20. Chiardi, A., 2009. Noi e loro. L'integrazione psicologica nell' emigrazione. Milano, 125 p.

21. Chernova, M., 2009. IL dialogo e senso della vita. Le donne dell' articolo 18. Firenze: Marco Dell Bucchia Editore Publ., pp. 30–102.

22. Demetrio, D., Favaro, G., 2004. Didattica interculturale. Milano: Angeli Publ., 208 p.

23. Delibes, M., 2010. Diario de un emigrante. Editor: Austral Publ., 288 p.

24. Fontana, L., 2004. La psicologia di comunita' di fronte alla sfida dell'immigrazione : chiavi di lettura ,metodi e strumenti di intervanto. Tesi del dottorato Universita degli Studi di Torino, 159 p. Available at: <https://www.tesionline.it/default/tesi.aspx?id=27053> (accessed 22.04.2018)

25. Grandi, B., 2018. L'uso della forza nelle relazioni internazionali. Giuffre'Editore, 214 p.

26. Hill, J., Gobbo, F., 1996. La cultura della scuola e gruppi dei pari. Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella societa' multiculturale. Milano: Unicopli Publ., 200 p.

27. Kasic, A. Migranti:atteggiamenti e processi di integrazione. Nell'ambito di "Cultura,diversita,immigrazione". Available at: <http://dip38.psi.uniroma1.it/web/30annipsicologia/wp-content/uploads/2013/09/Ankica-Kasic.pdf> (accessed 18.04.2018)

28. Lo straniero nel diritto internazionale. Giuffre'Editore, 2013, 88 p.

29. Pedagogia interculturale. Problemi e concetti. Brescia: La Scuola Publ., 1992, 258 p.

30. Pizzi, F., 2006. Educare al bene comune: linee della pedagogia interculturale. Milano: largo a Gemelli Publ., 340 p.

31. Santiel Pantzer Michal, 2012. Il disagio psicologico di immigrazione. Firenze, 45 p.

Submitted 26.04.2018

Рецензия на монографию «Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд»

(авторы: М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов,
А. А. Утюганов, Н. Р. Хакимова)

Монография носит обзорный характер и подводит современный итог дискуссиям о проблематике ценностно-смысловой парадигмы в контексте проекта постмодерна, актуализированного на рубеже веков и приобретающего новые смыслы в текущие десятилетия.

Авторы подробно и в то же время экономно по отношению к вниманию читателя рассматривают отдельные аспекты психологии и педагогики в контексте представлений о ценностно-смысловой сфере жизни человека. Это выражается в тематической структуре монографии. Само ее оглавление может послужить хорошим ориентиром для студентов в их исследовательской деятельности, тогда как содержание монографии служит хорошим источником для формулирования теоретических оснований и актуальности. Для специалистов, исследователей и преподавателей монография может стать источником, к которому полезно обращаться в ситуациях прояснения тенденций развития методов и подходов, оптимизации усилий по проблематизации и уточнении дискурса в отношении явлений высокого уровня организации (самоорганизации).

Монография не претендует на изложение «новорожденных» взглядов, а подводит итог и утверждает уже сделанное, констатированное, представленное в трудах зарубежных и отечественных ученых. Это важно в современном контексте потери источников и подчинения потоку комментариев всех и обо всем. Короткий и емкий анализ истории развития проблематики ценностно-смысловой парадигмы является

очень полезным и своевременным.

Будучи скорее в оппозиции к авторам монографии в их методологии и в оппозиции по отношению к проблематике ценностно-смысловой парадигмы (лично я сомневаюсь в реальности ценностно-смысловой парадигмы), я вынужден признать достоинства и полезность данной работы. Не отнимая у авторов и читателей достижений и эффектов от знакомства с монографией, и не критикуя отдельные фрагменты, воспользуюсь случаем, чтобы выразить свою точку зрения на проблемы постмодернизма, плюрализма, самоорганизации и пр., затронутые в книге.

Мне видится некорректным рассматривание ценностей и смыслов в теоретическом единстве, возникающем в конструкте «ценностно-смысловая сфера» и ему подобных. Это, на мой взгляд, и приводит к такой пространной проблематике. И, соответственно, устранение ошибочного, фиктивного конструкта ценностно-смысловой сферы меняет весь дискурс. Ценности и смыслы должны изучаться отдельно и использоваться в качестве понятий точнее. Ценности по своей природе таковы, что они противоречат друг другу, особенно если они «высшие». Ценности, если им следовать, приводят к абсурду, т. е. к отсутствию смыслов. Например, в педагогике: если мы позволяем ребенку рисовать на обоях, ориентируясь на ценности самореализации, то мы при этом игнорируем ценности уважения к чужому труду. Следование одной ценности всегда подразумевает отрицание или игнорирование другой. Ценности характеризуют ожида-

ния людей и поэтому «могут себе позволить» творить абсурд. Ценности служат для обмена. И, вообще, ценности служат. Мы меняем ценности на ценности и меняем что-то на ценности.

Смыслы характеризуют основания, а не ожидания. Смыслы нельзя менять, это они меняют нас. Смыслы не противоречат друг другу. Если я вижу смысл в позволении ребенку рисовать на обоях, то значит, я вижу и смысл неуважения чужого труда. Смысл подразумевает более высокий уровень порядка, чем уровень ценностей. Есть ли ценностно-смысловая сфера? Нет. Это абстрактное представление. Нет никакой такой сферы в реальности. Ценности и смыслы не перпендикулярны друг другу, а симультанны, это разные уровни порядка. Подобно тому, как на географической карте мы видим Русскую равнину, а на политической – Российскую Федерацию. А «на местности» там одно и то же. И нет никакой географо-политической сферы или парадигмы. Ценность действия и смысл действия – это разные уровни видения реальности. Разные порядки присутствия. По крайней мере, для психологии.

Не исключено, что недопонимание природы смыслов и ценностей в психологии внесло существенный вклад в актуальность дискуссий о модернизме и постмодернизме и, вообще в историю с парадигмальным сдвигом. Желание соединить различные уровни жизни, видения, порядка насильно, без должного понимания их природы делает проблематичными переходы. И напротив, дифференцированное, точное феноменологическое понимание «на входе» позволяет переходить на разные уровни, меняя оптику, а не реальность, и снимет противостояние классики, неклассики и постнеклассики, модерна и постмодерна.

При этом следует сказать, что корректный анализ концепций, понятий, имен, категорий и проблем, сделанный авторами, поддерживает не только их, но и мою точку зрения. Я намерен внести ее в список источников, рекомендуемых для самостоятельной работы студентов. Поэтому рецензия носит поддерживающий, положительный характер и выражает пожелания авторам активных, самостоятельных, вдумчивых читателей.

*О. В. Лукьянов, доктор психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии личности
Национального исследовательского Томского
государственного университета
e-mail: lukyanov7@gmail.com*

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекций научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекции;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколlegией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ..., Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.

2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.

3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. –

Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. Борхес Х. Л. Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. Новикова С. С. Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. Парпалак Р. Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования
(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2018

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 10,6. Уч.-изд. л. 11,63.

Подписан в печать: 28.06.2018 г. Тираж 600 экз. Заказ № 38.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28